



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS**

Lady Daiane Martins Ribeiro

Brasília, maio de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS**

Lady Daiane Martins Ribeiro

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília como requisito
parcial para obtenção do título de doutora
em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar.**

ORIENTADORA: Prof.^a DR.^a FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Brasília, maio de 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR484a Ribeiro, Lady Daiane Martins
A argumentação no processo de alfabetização de crianças de
6 a 7 anos / Lady Daiane Martins Ribeiro; orientador
Fabrícia Teixeira Borges . -- Brasília, 2022.
238 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. argumentação. 2. alfabetização. 3. crianças. 4.
desenvolvimento humano. I. Borges , Fabrícia Teixeira,
orient. II. Título.

Esta pesquisa obteve apoio financeiro da agência de fomento CAPES com Bolsa de Doutorado – nº processo: 88882.383443/2019-01. Edital de auxílio à pesquisa 11/2019 pelo DPG/UNB. Edital de apoio à execução de projetos de pesquisa 02/2020, concedido pela PROAP/PGPDE. Edital de apoio à execução de projetos de pesquisa IP/001/2020. Edital de auxílio em Eventos científicos nacionais e internacionais DPG/UNB 001/2021 e Edital de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação DPG/UNB 0007/2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fabrícia Teixeira Borges – Presidente

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro Interno

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos – Membro Externo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU, Brasil)

Prof^ª. Dr^ª. Diana Patricia de Castro Daza – Membro Externo

Universidad Del Valle (Colômbia)

Prof^ª. Dr^ª. Julia Chamusca Chagas – Membro Suplente

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Brasília, maio de 2022

Em memória de José Martins Ribeiro, que sempre acreditou em mim e me desafiou a ser muito mais o que eu pudesse ser.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me fortaleceu e me conduziu com serenidade para seguir em frente.

Aos meus pais, **José Martins Ribeiro** (*in memoriam*) e **Ana Maria** Lúcia P. Martins, pelo amor e dedicação durante todos estes anos.

Ao meu parceiro de vida, **Thiago Cirilo**, pela presença leve, empolgante, sendo amparo e acolhimento em todos os momentos. Um amor enorme por você!

Aos meus filhos, **Francisco** e **Ana Clara**, que mesmo sem entender o que a mamãe estava fazendo, me proporcionavam momentos de afeto e gratidão pelos abraços apertados e beijos demorados, dando força e sentido a essa jornada. Obrigada, meus amores!

As minhas irmãs, **Leidiane** e **Lubiane**, e meus cunhados, **Cássio** e **Agner**, pelo cuidado generoso, principalmente na dedicação e atenção com meus filhos.

À Profa. Dra. **Fabília** Teixeira Borges, pela orientação e condução deste trabalho, apontando novas possibilidades de compreensão e avanço da pesquisa. Agradeço também pela preocupação e pelo cuidado com minhas idas e vindas a Brasília, com a hospedagem, com as conversas afetuosas e generosas, de uma verdadeira parceria de trabalho e vida. Eterna gratidão por tê-la encontrado nesse caminho!

Às professoras doutoras **Lúcia Pulino**, **Júlia Chagas** e **Diana Castro**, pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao **Instituto de Psicologia** e ao **Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar** (PGPDE) da **Universidade de Brasília**, a todos os professores, técnicos administrativos, colegas, pelo auxílio nas orientações com as documentações e os processos burocráticos.

À professora **Gislene Barral**, pelo cuidado atencioso na revisão deste texto.

Ao **José Salviano**, pela generosidade em me socorrer nos apuros com o computador.

À fisioterapeuta e amiga **Mayara Tomé**, por me proporcionar momentos de alívio e relaxamento, quando as dores pelo corpo insistiam em permanecer.

À minha amiga **Arine Marins**, pela acolhida e hospedagem durante minha passagem por Brasília.

Às amigas **Andressa, Claristina, Gleice, Natália e Renata**, pelas prazerosas e longas conversas nos diferentes cafés de Brasília. Vocês são muito especiais!

Aos meus amigos **Cátia, Frederico, Larissa e Welligton**, um agradecimento especial pelos diálogos profícuos de ajuda mútua na construção de nossas pesquisas. Vocês foram meio esteio e amparo em vários momentos. Amo vocês!

Aos colegas **Aline, Natália e Marcela**, com os quais, apesar do pouco contato, tivemos bons encontros virtuais de acolhimento e partilha dos nossos trabalhos.

Aos amigos da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, atualmente, Universidade Federal de Catalão, **Evelyn, Fernando, Grenissa, Laíz, Jackeliny, Samuel, Tânia, Viviane e Welligton**, agradeço pelas inúmeras mensagens de preocupação, cuidado e amor para comigo.

Aos amigos de longa data **Ana Paula Purcina, Ana Paula Stoppa e Ana Paula Borges, Elcimara, Eliane, Gisley, Keith, Lara, Luana, Michele, Miguel, Thiago Porto, Thiago Ferreira**, pelos encontros afetuosos regados a muitas risadas e palavras de incentivo.

Um agradecimento especial para a escola/campo, principalmente as crianças parceiras desta pesquisa, pelo cuidado, empenho e dedicação nos nossos encontros. Compartilhamos afetos, inquietações e aprendemos juntos. Obrigada, meus amores!

À **CAPES**, pelo apoio financeiro concedido.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a produção do processo argumentativo oral dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, mediada por narrativas literárias em contexto de roda de conversa, identificando como os argumentos orais são construídos e modificados. Apoiamo-nos nas perspectivas teóricas da Psicologia Cultural – à luz das ideias de Jerome Bruner, Jaan Valsiner e Lev Vigotski, – e na Teoria Dialógica da Linguagem, de Mikhail Bakhtin – que compreende a argumentação na alfabetização como um processo constituinte da linguagem, fruto de um espaço dialógico, dinâmico, complexo e polifônico, a partir do qual as crianças se apropriam desse recurso cultural na manutenção e na modificação de significados e sentidos. Além disso, a argumentação ocorre por meio da inserção em um determinado grupo cultural, em um processo de reconstrução interna – por meio de operações mentais – das representações simbólicas dos objetos e dos fenômenos com os quais a criança é impelida a interagir em seu contexto. Por ser uma esfera constitutiva do diálogo, a argumentação está inteiramente ancorada na relação entre pensamento e linguagem, na qual esses processos estabelecem conexões ativas no desenvolvimento do psiquismo humano. Considerando que a alfabetização é um período singular na formação e na constituição da criança que lê e escreve, a argumentação contribui para o avanço das formas elaboradas de linguagem, como o discurso argumentativo, atuando discursivamente na esfera coletiva. A metodologia utilizada insere-se na abordagem qualitativa, esboçada em três etapas. Em cada etapa foram realizadas rodas de conversa com seis crianças, entre 6 e 7 anos, de uma escola pública no Sudeste Goiano, mediante leitura de textos literários com conteúdos referentes à linguagem. Os resultados e as análises deste estudo apontaram que o processo argumentativo oral emerge na produção dos diálogos argumentativos constituídos pelos disparadores argumentativos (texto literário, fala dos colegas, fala da pesquisadora) em que estes

funcionaram como mediadores culturais para surgimento dos argumentos construídos dialogicamente. Por estarem em processo de alfabetização, as crianças produziram seus argumentos pela inserção nas esferas discursivas em que os elementos psicológicos da memória e da imaginação funcionaram como recursos de sustentação e elaboração dos enunciados argumentativos das crianças. Diante disso, percebemos um avanço na construção dos argumentos, no qual a primeira etapa evidencia uma prevalência de respostas simples, com uso de relatos e narrativas, e na terceira e última etapa, uma recorrência de respostas mais complexas com uso de explicações e justificativas, com inserções de comparação e pontos de vista. A modificação dos argumentos ocorreu na medida que as crianças sentiam necessidade de contraporem o argumento apresentado anteriormente. Nesse sentido, a tensão/conflito no fluxo do diálogo se configura um componente que promoveu diferentes pontos de vista, o que possibilitou o acesso aos dizeres das crianças, sua forma de pensar sobre diferentes temas emergidos nas interações colaborativas e processos de negociação. Assim, defendemos que a argumentação deve estar presente no processo de alfabetização de crianças, por promover um ambiente de diálogo colaborativo, reflexivo e participativo na produção e na construção dos argumentos, favorecendo o desenvolvimento cultural da criança.

Palavras-chave: argumentação, alfabetização, letramento, crianças, desenvolvimento humano

ABSTRACT

This research aimed to understand the functioning of the argumentative process of students in the 1st year of elementary school mediated by literary narratives motivated by conversational circles, identifying how oral arguments are constructed and modified. We rely on the theoretical perspectives of Cultural Psychology – in the light of the ideas of Jerome Bruner, Jaan Valsiner and Lev Vigotski, – and on the Dialogical Theory of Language, by Mikhail Bakhtin –, which understands argumentation in literacy as a constituent process of language, the result of a dialogical, dynamic, complex, and polyphonic space, from which children appropriate this resource. in the maintenance and modification of meanings and senses. In addition, the development of argumentation occurs through the insertion in a certain cultural group, in a process of internal reconstruction – through mental operations – of the symbolic representations of the objects and phenomena with which the child is impelled to interact in their context. As a constitutive sphere of dialogue, argumentation is entirely anchored in the relationship between thought and language, in which these processes establish active connections in the development of the human psyche. Considering that literacy is a unique period in the formation and constitution of the child who reads and writes, argumentation contributes to the advancement of elaborated forms of language, such as argumentative discourse, acting discursively in the collective sphere. The methodology used is part of the qualitative approach of a longitudinal model, outlined in three stages. At each stage, conversation circles were held with six children, aged between 6 and 7 years, from a public school in Southeast Goiás, by reading literary texts with contents related to language. The results and analysis of this study pointed out that the argumentative process emerges in the production of argumentative dialogues produced by argumentative triggers (literary text, colleagues' speech, researcher's speech) in which they functioned as cultural mediators for

the emergence of dialogically constructed arguments. As they were in the literacy process, the children produced their arguments by inserting themselves into the discursive spheres in which the psychological elements of memory and imagination functioned as resources for sustaining and elaborating the children's argumentative statements. In view of this, we perceive an advance in the construction of arguments, in which the first stage shows a prevalence of simple answers, with the use of reports and narratives, and in the third and last stage, a recurrence of more complex answers with the use of explanations and justifications, with inserts of comparison and points of view. The modification of the arguments occurred as the children felt the need to oppose the argument presented above. In this sense, the tension/conflict in the flow of dialogue constitutes a component that promoted different points of view, which allowed access to the children's words, their way of thinking about different themes that emerged in collaborative interactions and negotiation processes. Thus, we defend that argumentation should be present in the literacy process of children, as it promotes an environment of collaborative, reflective and participatory dialogue in the production and construction of arguments, favoring the child's cultural development.

Keywords: argumentation, literacy, literacy, children, human development

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el funcionamiento del proceso argumentativo oral de estudiantes del 1º año de la enseñanza fundamental, mediado por narrativas literarias en un contexto de círculo de conversación, identificando cómo se construyen y modifican los argumentos orales. Nos apoyamos en las perspectivas teóricas de la Psicología Cultural – a la luz de las ideas de Jerome Bruner, Jaan Valsiner y Lev Vigotski, – y en la Teoría Dialógica del Lenguaje, de Mikhail Bakhtin –, que entiende la argumentación en la lectura en la escritura como un proceso constitutivo del lenguaje, resultado de un espacio dialógico, dinámico, complejo y polifónico, desde el cual los niños se apropian de este recurso cultural. En el mantenimiento y modificación de significados y sentidos. Además, el desarrollo de la argumentación ocurre a través de la inserción en un determinado grupo cultural, en un proceso de reconstrucción interna -a través de operaciones mentales- de las representaciones simbólicas de objetos y fenómenos con los que el niño se ve impelido a interactuar en su entorno. contexto. Por tratarse de un ámbito constitutivo del diálogo, la argumentación se ancla enteramente en la relación entre pensamiento y lenguaje, en la que estos procesos establecen conexiones activas en el desarrollo del psiquismo humano. Considerando que la alfabetización es un período único en la formación y constitución del niño que lee y escribe, la argumentación contribuye al avance de formas elaboradas del lenguaje, como el discurso argumentativo, actuando discursivamente en el ámbito colectivo. La metodología utilizada se enmarca en el enfoque cualitativo, delineada en tres etapas. En cada etapa, se realizaron círculos de conversación con seis niños, entre 6 y 7 años, de una escuela pública del Sudeste de Goiás, a través de la lectura de textos literarios con contenido relacionado con el lenguaje. Los resultados y análisis de este estudio mostraron que el proceso argumentativo oral emerge en la producción de diálogos argumentativos constituidos por los disparadores argumentativos (texto literario, discurso de los colegas, discurso del investigador) en los que

estos funcionaron como mediadores culturales para el surgimiento de diálogos dialógicamente. Como estaban en el proceso de alfabetización, los niños producían sus argumentos insertándose en las esferas discursivas en las que los elementos psicológicos de la memoria y la imaginación funcionaban como recursos para sustentar y elaborar los enunciados argumentativos de los niños. Ante esto, percibimos un avance en la construcción de argumentos, en el que la primera etapa muestra el predominio de respuestas simples, con uso de informes y narraciones, y en la tercera y última etapa, una recurrencia de respuestas más complejas con el uso de explicaciones y justificaciones, con insertos de comparación y puntos de vista. La modificación de los argumentos ocurrió cuando los niños sintieron la necesidad de oponerse al argumento presentado anteriormente. En ese sentido, la tensión en el fluir del diálogo sobre diferentes puntos de negociación permitió y un componente que promovió la mirada diferente, que a las palabras de los niños, su forma de pensar temas que surgieron en los procesos de interacción colaborativa. Así, defendemos que la argumentación debe estar presente en el proceso de alfabetización de los niños, ya que promueve un ambiente de diálogo colaborativo, reflexivo y participativo en la producción y construcción de argumentos, favoreciendo el desarrollo cultural del niño.

Palabras-clave: argumentación, alfabetización, niños, desarrollo humano

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
LISTA DE TABELAS	xvi
LISTA DE FIGURAS	xvii
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 Trabalhos sobre Argumentação na Alfabetização Infantil.....	10
2.2 Leitura e Escrita no Processo Argumentativo	15
2.3 Letramento	18
2.4 Produção Textual	19
2.5 Em Busca de Novas Pesquisas sobre Argumentação e Alfabetização	21
CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
3.1 A Contribuição da Psicologia Cultural e Dialógica nos Estudos da Argumentação de Crianças.....	25
3.2 Relação entre Pensamento e Linguagem.....	28
3.3 Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita	33
3.4 O Processo Argumentativo de Crianças	41
3.5 Alfabetização e Letramento na Contemporaneidade	55
3.6 Argumentação e Alfabetização: Relações Necessárias para o Desenvolvimento Cultural da Criança.....	61
CAPÍTULO 4 - PESQUISA EMPÍRICA	66
4.1 Elementos da Pesquisa	66
4.1.1 Objetivos.....	66
4.1.1.1 Objetivo Geral.....	66
4.1.1.2 Objetivos Específicos.....	66
4.1.2 Tese.....	66
4.1.3 Método.....	70
4.1.4 Contexto da Pesquisa	71
4.1.5 Participantes.....	71
4.1.6 Procedimentos Éticos	72
4.1.7 Procedimentos para a Construção das Informações.....	73
4.1.7.1 Instrumentos.....	75
4.1.7.2 Materiais Utilizados	76
4.1.7.3 Roda de Conversa	79

4.1.8 Procedimentos para Análise das Informações	84
4.1.9 Organização dos Resultados e das Análises	88
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISES.....	89
5.1 Etapa 1 - Estudo Exploratório	91
5.2 Etapa 1 - Caracterização da Primeira e da Segunda Roda de Conversa.....	93
5.2.1 Análise Temática da Primeira Roda de Conversa	95
5.2.2 Análise Temática Referente à Segunda Roda de Conversa	110
5.2.3 Aspectos Relevantes da Primeira Etapa	122
5.3 Etapa 2 - Caracterização da Terceira e da Quarta Roda de Conversa.....	124
5.3.1 Análise Temática da Terceira Roda de Conversa.....	124
5.3.2 Análise Temática da Quarta Roda de Conversa	136
5.3.3 Aspectos Relevantes da Segunda Etapa	145
5.4 Etapa 3 – Caracterização da Quinta e da Sexta Roda de Conversa.....	147
5.4.1 Análise Temática da Quinta Roda de Conversa	148
5.4.2 Análise Temática da Sexta Roda de Conversa	161
5.4.3 Aspectos Relevantes da Terceira Etapa.....	174
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO	176
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	199
ANEXO 1 - Questionário Socioeconômico para os Responsáveis.....	215
ANEXO 2 - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP/IH – Comitê de Ética em Pesquisa	216
ANEXO 3 - Autorização da Instituição – Escola - para a Realização da Pesquisa.....	217
ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis...218	
ANEXO 5 - Termo de Autorização do Responsável para Utilização de Imagem e Som de Voz de Crianças para Fins de Pesquisa	219
ANEXO 6 - Termo de Assentimento para as Crianças – Para ser Realizado Oralmente com as Crianças.....	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas de Avaliação de Seleção dos Trabalhos	11
Tabela 2 - Artigos por Temática	15
Tabela 3 - Tabela de Participantes (Codinomes Escolhidos pelos Participantes).....	72
Tabela 4 - Primeira Etapa	83
Tabela 5 - Segunda Etapa.....	83
Tabela 6 - Terceira Etapa	84
Tabela 7 - Análise das Categorias do Discurso das Crianças e da Pesquisadora.....	87
Tabela 8 - Percepção das Crianças a Respeito da Linguagem	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Dinâmica dos Diálogos Argumentativos</i>	50
Figura 2 - <i>Dinâmica da Produção Argumentativa em Contexto de Alfabetização</i>	67
Figura 3 - <i>Tópicos Organizadores do Procedimento 1 para Escolha dos Participantes da Pesquisa</i>	75
Figura 4 - <i>Estratégias de Organização das Rodas de Conversa</i>	80
Figura 5 - <i>Diagrama do Local da Primeira Roda de Conversa</i>	82
Figura 6 - <i>Diagrama do Local da Segunda, Terceira, Quarta, Quinta e Sexta Roda de Conversa</i>	82
Figura 7 - <i>Organização dos Resultados e das Análises</i>	88
Figura 8 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Primeira Roda de Conversa</i>	96
Figura 9 - <i>Mapa Semiótico da Primeira Roda de Conversa</i>	98
Figura 10 - <i>Imagem do Livro O Menino que Aprendeu a Ver</i>	106
Figura 11 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Segunda Roda de Conversa</i>	110
Figura 12 - <i>Mapa Semiótico da Segunda Roda de Conversa</i>	112
Figura 13 - <i>Imagens do Livro O Curioso Mundo das Palavras</i>	119
Figura 14 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Terceira Roda de Conversa</i>	125
Figura 15 - <i>Mapa Semiótico da Terceira Roda de Conversa</i>	126
Figura 16 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Quarta Roda de Conversa</i>	136
Figura 17 - <i>Mapa Semiótico da Quarta Roda de Conversa</i>	138
Figura 18 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Quinta Roda de Conversa</i>	148
Figura 19 - <i>Mapa Semiótico da Quinta Roda de Conversa</i>	150
Figura 20 - <i>Mapa dos Disparadores Argumentativos da Sexta Roda de Conversa</i>	162
Figura 21 - <i>Mapa Semiótico da Sexta Roda de Conversa</i>	163
Figura 22 - <i>Quadro Demonstrativo das Categorias de Análise da Pesquisa</i>	177

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“A palavra é o meu domínio sobre o mundo”

Clarice Lispector

Em meu percurso acadêmico como pesquisadora, descobri que o encontro com as questões que envolvem a função e o papel da linguagem nas relações de ensino-aprendizagem, por meio dos estudos culturais e dialógicos, despertava minha atenção. As inquietações ativadas pelo contato com o pensamento de Vigotski, assimilado na graduação em Psicologia, articuladas com os ensinamentos de Mikhail Bakhtin, no mestrado em Estudos da Linguagem, justificam meu interesse por esse tema.

Compreender Vigotski (2007, 2009) e Bakhtin (2012, 2014) me fez atentar para as questões sociais, culturais e ideológicas que compõem as relações humanas pela via da linguagem. Inquietava-me perceber como a linguagem em minha formação escolar, ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, foi reduzida a questões estruturais da língua; e suas formas mais complexas, por exemplo, a argumentação, foram pouco exploradas. E mais, a constatação de que a falta de investimentos e de interesse, por parte das políticas públicas educacionais em relação às condições estruturais e humanas para a qualidade do ensino, resultava na precarização do aprendizado e, conseqüentemente, refletia no desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, o interesse pela argumentação da criança em processo de alfabetização, advinda da educação pública, surgiu como uma maneira de visualizarmos e refletirmos a partir das “vozes” das crianças, seus pontos de vistas, seus interesses, seus

contextos e suas experiências consigo mesmas e com o mundo, compreendendo a importância de se posicionarem frente às questões que são colocadas diante delas.

No debate sobre a argumentação de crianças, os pesquisadores Bova (2018), Eiseberg (1981), Pontecorvo (2005), Leitão et al. (2006), Leitão (2007), Banks-Leite (1996), Vasconcelos et al. (2016), Pistori & Banks-Leite (2010) afirmam a necessidade de entendermos a argumentação dentro de um contexto específico, atentando-nos para as características discursivas na composição de estratégias conversacionais que atuam como elementos cruciais para a construção de argumentos. Marcadas pela vertente cultural e discursiva, essas discussões apontam para a mediação semiótica como um conceito importante para a compreensão do conhecimento. Os autores discutem a mediação exercida pelos diferentes contextos (família, escola, entre outros) como promotora de negociação e diálogo, gerando espaços de construções conjuntas de organização, planejamento, orientação, colaborando para que as crianças tenham uma participação crítica e promovam processos de desenvolvimento (Vigotski, 2009; Bruner, 2010, Wertsch, 1993). Nesse sentido, o desenvolvimento humano ocorre pelos mecanismos de socialização produzidos nos diferentes contextos: família, escola, grupos culturais em que a criança participa, construindo significados com a mediação dos sistemas simbólicos (Valsiner, 2012), em que o diálogo é parte fundamental dessas relações.

Em se tratando da argumentação de crianças em período de alfabetização, foco desta tese, os estudos relacionados a esse tema são incipientes, conforme veremos na revisão de literatura nos capítulos seguintes. Faz-se necessário destacar que, por tradição, as pesquisas sobre a argumentação se concentravam nos períodos escolares dos ensinos fundamental e médio (Rychebusch, 2011). Diante dessa lacuna, acreditamos que discutir sobre argumentação e alfabetização de crianças pode contribuir para o debate na interface entre psicologia, educação e linguagem, promovendo espaços de reflexão da atuação do professor

como mediador no processo de ensino e aprendizagem; evidenciar a necessidade de discussões que promovam a participação efetiva dos alunos na sala de aula; e estimular a construção do diálogo colaborativo para a constituição do pensamento e da linguagem em contexto escolar.

Entendemos que a escola é um contexto educacional importante para o desenvolvimento da criança, principalmente por essa instituição ser responsável pela introdução canônica de interpretação da realidade (Smolka et al., 2011). É papel da escola fomentar e criar um espaço educativo que priorize a consciência, a reflexão, o diálogo, a negociação (Bruner, 2010; Freire, 2020, 2021; Smolka, 2012).

Adotamos nesta pesquisa os pressupostos teóricos da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Valsiner, 2012; Vigotski, 2007) em interface com a perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 2017; Brait, 2005; Fiorin, 2017; Marková, 2006; Orsolini, 2005; Pontecorvo, 2005). A finalidade é analisarmos o processo argumentativo oral de crianças em contexto de roda de conversa, mediado por leitura literária com crianças em período de alfabetização.

A Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Valsiner, 2012; Vigotski, 2007) compreende os fenômenos humanos como produto da interação social, de modo que as trocas sociais ocorrem por meio das inter-relações entre as pessoas na comunicação e nos compartilhamentos de significado em instituições sociais mediadas pelos sistemas simbólicos construídos nas diferentes esferas culturais em que estão inseridos. Esses processos acontecem num movimento cognitivo e socioafetivo que estabelece a maneira de pensar, movendo a comunicação e a ação segundo seus valores e posições ideológicas que produzem e são produzidos nas relações dialógicas (Cavaton, 2010).

A argumentação, como constituinte do diálogo, está diretamente ligada à relação entre pensamento e linguagem. Esta se dá de maneira íntima e se processa em uma inter-relação,

em que um não se iguala ao outro, mas participam ativamente no desenvolvimento psíquico pela produção de significados (Vigotski, 2009). A linguagem funciona enquanto processo comunicacional e, além disso, atua como uma ponte entre o mundo externo e as perspectivas internas do indivíduo (Valsiner, 2012). Desse modo, é pela mediação da linguagem que o material semiótico externo passa por um processo de síntese e é internalizado como conceito, dando uma nova forma ao pensamento, ou seja, ela dá forma ao pensamento humano, a ponto de torná-lo verbal e semiótico.

É pela palavra carregada de significado que o pensamento é organizado e revelado. Enquanto elemento linguístico significativo, a palavra possui o reflexo do conceito, e é por este que o pensamento se organiza e se estrutura em uma lógica interna (Vigotski, 2009). Pensar semanticamente significa abstrair e generalizar as relações com o mundo (interno e externo) pelas nuances da linguagem, em que a argumentação, como parte dela, atua diretamente para o exercício da reflexão (Leitão, 2007).

Compreender a argumentação por esse prisma é utilizar a linguagem como mecanismo de organização mental, advinda das ferramentas culturais e sociais num espaço de discussão que se constitui como uma prática social de interação em diferentes contextos. (Pontecorvo, Ajello & Arcidiacono, 2005; Soares, 2013). Por se tratar de movimento complexo, a argumentação é fruto da interação sociocultural na produção do diálogo. Argumentar significa organizar o pensamento dentro de uma lógica estabelecida na produção de significados (discursos) (Bruner, 1997) emergidos na arena social (Bakhtin, 2017). Ao entendermos o argumento como discurso (Amossy, 2018; Faigenbaun, 2014; Fiorin, 2017), percebemos essa materialidade linguística – discurso argumentativo – como uma prática sociocultural cuja gênese se dá na produção do diálogo dos sujeitos falantes e pensantes.

Pela perspectiva dialógica (Bakhtin, 2017; Brait, 2005; Faraco, 2009; Fiorin, 2017; Marková, 2006, Volóchinov, 2017), ao apreender a materialidade linguística, estamos

aprendendo o processo de significação social produzido pelos embates ideológicos culturais nos diferentes gêneros discursivos (Volóchinov, 2017), na dinâmica de estabilidade e pelas mudanças no conhecimento social (Marková, 2006). Bakhtin (2017) afirma que a construção do gênero do discurso se dá pela regularidade estável de enunciados simples (comunicação discursiva imediata) e complexos (convívio cultural complexo).

Giovani (2013) e Gonzalez e Mello (2016) sinalizam em suas pesquisas que a criança, utilizando a argumentação, é capaz de escrever histórias, relatos, notícias e anúncios que, a priori, são considerados estilos de textos complexos. Para esses autores, o processo argumentativo surge na interação social, em que a criança aprende formas elaboradas do discurso e faz uso da linguagem de acordo com sua necessidade. Gonçalves (2013) afirma que, pela linguagem escrita, a criança passa por mudanças profundas e de qualidade durante processos de desenvolvimento e formação do pensamento conceitual, o que é fundamental para a reorganização do sistema intersubjetivo da sua conduta e da própria constituição de si.

Em se tratando da constituição da linguagem na infância, Vigotski (2007) salienta que o processo de contato com o conhecimento sistematizado e desenvolvido na escola se antecede na interação social, mediante ambientes anteriores dos quais a criança participa efetivamente no seu cotidiano, como o ambiente familiar. A criança que se apropria da linguagem o faz como uma forma de relação e posicionamento com o mundo ao seu redor, por meio de construções a partir dos moldes mais elaborados de linguagem, moldes estes que se constituem em espaços de diálogos que compõem a ação do sujeito no mundo social.

Apropriar-se da língua pelo enunciado é pensar na unidade concreta repleta de significados, produzindo diferentes sentidos ao ser orientado a um interlocutor (Bakhtin, 2014). A língua não é estática, inflexível, composta somente por estruturas lexicais, fonéticas, gramaticais (Neto et al, 2013; Santana, 2016), mas reflete todos os conflitos de classe. Além disso, as mudanças que se dão na linguagem aparecem como um reflexo das mudanças

ideológicas em uma dada sociedade. Portanto, as palavras não são meros traços fonéticos, gramaticais e lexicais que garantem a unicidade da língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma sociedade; elas são imbricadas de significados ideológicos que dizem respeito a certo grupo social e cultural em um determinado tempo histórico (Bakhtin, 2014).

Embora haja no campo da educação a distinção entre alfabetização e letramento, que se compreende que o letramento é um processo mais amplo (Soares, 1998), Tfouni (2010) e Soares (2013) enfatizam a necessidade desses processos caminharem juntos. Em nosso trabalho, focamos nos aspectos formais que envolvem a alfabetização crítica, identificando, a partir dos enunciados orais das crianças da pesquisa, a composição de seus argumentos. Diante disso, acreditamos que alfabetizar significa instrumentalizar os estudantes para a inserção no mundo cultural organizado e orientado pelo domínio da palavra oral e escrita dentro dos contextos específicos de uso, como prática social, ou seja, de letramento.

Nosso foco está na alfabetização por ser uma fase da vida escolar que busca articular o pensamento e a linguagem de uma nova maneira, dando significados ao mundo e interferindo nele com outras formas comunicacionais, que não só a oral. Assim, compreendemos, tal qual Bakhtin (2017), Vigotski (2009) e Volóchinov (2017), que o pensamento humano é culturalmente organizado, de modo que seus processos se constituem historicamente, baseados nas relações sociais com os outros e o contexto social. Já a escrita, como parte do desenvolvimento humano tanto na produção de ideias como na articulação das memórias coletivas, avança significativamente em seus aspectos semióticos. Isto quer dizer que é no pensamento humano que o social e o pessoal se encontram imbricados na cultura, a fim de produzir sentidos para si (internamente) e para o mundo (externamente) (Valsiner, 2012).

Estudos demonstram (Capristano & Oliveira, 2014; Giovani, 2013; Lopes-Damasio, 2016) que se faz necessário o entendimento da inserção da criança nas práticas da linguagem, levando em consideração seu ambiente histórico-cultural. Desse modo, trata-se de entender a linguagem oral e escrita pela formulação de enunciados. Ao apreender a língua, a criança aprende a produzir enunciados concretos repletos de significados e a construir diferentes sentidos ao serem orientados a um interlocutor (Bakhtin, 2012). Por isso, enquanto internaliza e produz novos significados sobre os elementos externos, de modo complexo, o processo de desenvolvimento psicológico se modifica e se constrói o tempo todo.

Entendemos o argumento como discurso por se tratar de uma prática sociocultural, cuja gênese se dá na produção do diálogo (Fiorin, 2017) dos sujeitos falantes e pensantes. Assim, a alfabetização de crianças, pensada pelos movimentos discursivos de apropriação da linguagem, proporciona a elas uma reorganização interna (pensamento) pela via do contato dialógico na arena social.

Consideramos que a argumentação deveria estar presente nas discussões a respeito dos processos educacionais, por ser uma estrutura potencializadora para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança. Por isso, pensar a alfabetização infantil pelo viés da argumentação cultural e dialógica torna-se relevante devido às mudanças e às transformações semióticas do pensamento via linguagem.

A partir das considerações descritas anteriormente, as questões que orientam nossa pesquisa são:

- Qual é a dinâmica do processo argumentativo oral das crianças inseridas em contexto de roda de conversa?
- De que maneira as crianças, no primeiro ano da alfabetização, constroem e modificam seus argumentos orais?
- Quais os discursos utilizados pelas crianças para comporem seus argumentos?

A fim de respondermos esses questionamentos, nosso objetivo geral é analisar a produção do processo argumentativo oral dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, mediado por roda de conversa, identificando como os argumentos orais são construídos e modificados nas interações dos participantes. Os objetivos específicos adotados são: 1) analisar a dinâmica dos processos interativos e dialógicos que contribuíram para o aparecimento do processo argumentativo oral; 2) identificar e analisar a construção e a modificação dos argumentos orais das crianças em contexto de roda de conversa; 3) analisar os discursos que compõem os argumentos orais das crianças.

Espera-se que os resultados deste estudo retratem a relação das crianças com a linguagem, mais precisamente, o modo com que elas constroem argumentos. A partir disso, torna-se possível oferecer subsídios para que outras pesquisas ampliem essa discussão, fomentando, assim, a reflexão sobre ações pedagógicas, em particular, aos gestores e aos professores, para que possam potencializar suas atividades na finalidade de promoverem diferentes maneiras de interação e produção de discursos argumentativos no ambiente escolar.

O trabalho está organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução, que contempla a justificativa e os objetivos da pesquisa. Posteriormente, no segundo capítulo, trazemos a revisão da literatura com 18 (dezoito) trabalhos sobre o processo de argumentação de crianças em período de alfabetização. Nessa revisão, identificamos uma predominância de pesquisas que discutem argumentação pela apropriação da leitura e da escrita a partir da perspectiva cultural com enfoque na dialogia bakhtiniana, possivelmente, pela produção teórica concernente aos estudos da linguagem como prática social.

Quanto ao terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento teórico da pesquisa, discutimos as contribuições da Psicologia Cultural e dialógica aos estudos da argumentação.

Em seguida, apresentamos a relação entre pensamento e linguagem e a construção da linguagem oral e escrita. Posteriormente, discutimos o conceito a respeito do processo argumentativo relacionado principalmente à produção do diálogo. Discorremos também sobre a alfabetização na contemporaneidade e, por fim, as relações argumentação e alfabetização necessárias para o desenvolvimento cultural da criança.

No quarto capítulo, descrevemos a pesquisa empírica desenvolvida numa escola pública do Sudeste Goiano. Apresentamos o objetivo geral, os objetivos específicos e explicitamos nossa tese. Em seguida, descrevemos o caminho percorrido pela pesquisa, pontuamos os procedimentos de construção das informações produzidas e destacamos a roda de conversa como instrumento metodológico que produziu diálogos argumentativos entre as crianças, a pesquisadora e os textos literários.

Os resultados e as análises encontram-se no quinto capítulo, em que apresentamos a descrição das três etapas do estudo; a identificação dos principais diálogos argumentativos destacados em cada roda de conversa. O sexto capítulo compõe-se das discussões, texto que estabelece a relação entre o campo teórico, o metodológico e as análises das informações produzidas. Por fim, no sétimo capítulo, tecemos as considerações finais com vistas a evidenciar as principais ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos a revisão da literatura a respeito da argumentação e da alfabetização de crianças. O objetivo da revisão foi investigar as produções científicas brasileira e internacional sobre argumentação no processo de alfabetização de crianças num período de 5 anos. Para isto, foi realizada uma pesquisa na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que resultou em um total de 18 artigos publicados entre os anos 2012 e 2017.

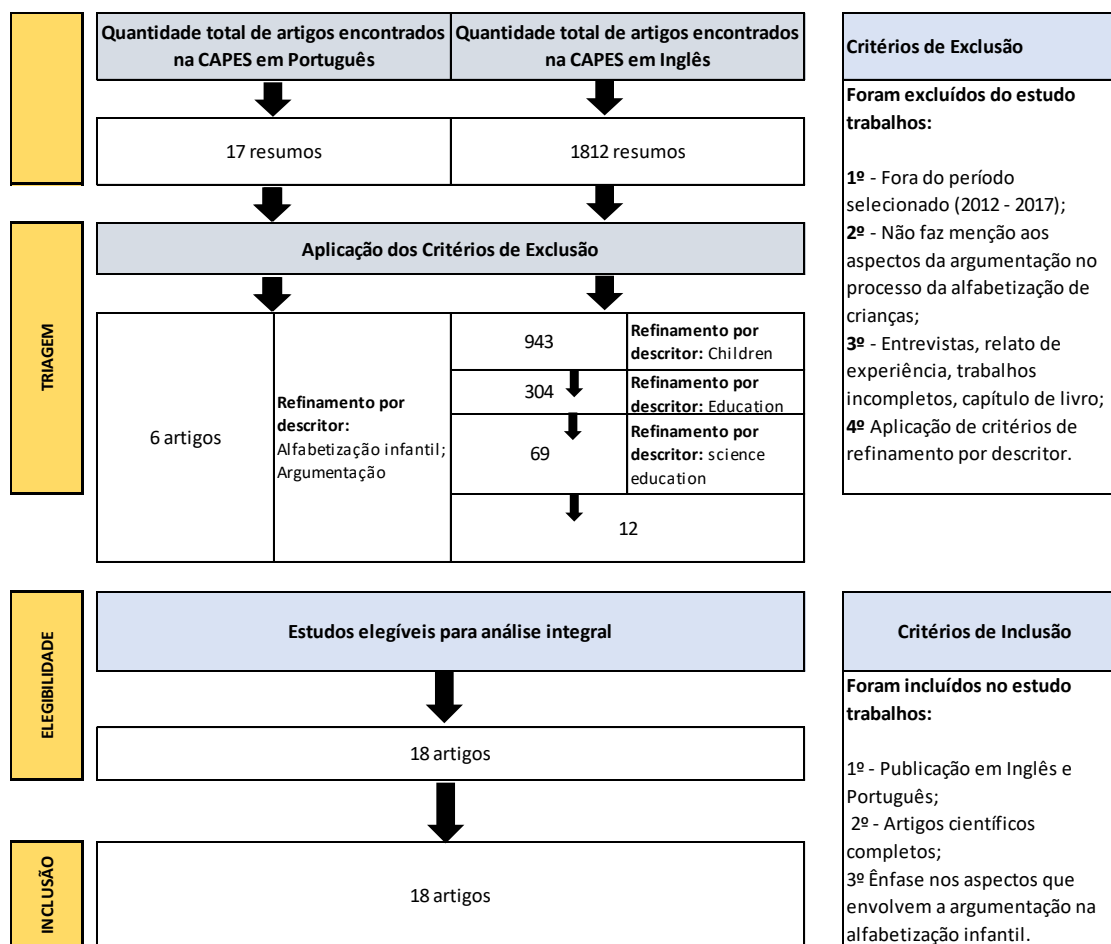
2.1 Trabalhos sobre Argumentação na Alfabetização Infantil

Realizamos um levantamento dos trabalhos publicados entre 2012 e 2017 a respeito da argumentação no processo de alfabetização de crianças, por meio da busca *online* nas bases de dados da CAPES. Os descritores utilizados na busca foram: argumentação e alfabetização de crianças; alfabetização e infância; linguagem e alfabetização de crianças, com suas respectivas traduções na língua inglesa e tópicos refinadores: educação e alfabetização.

Para estabelecermos os critérios de seleção dos trabalhos, fizemos uso do instrumento PRISMA e, assim, foram delimitados os seguintes quesitos: (1) publicação entre 2012 e 2017, (2) publicações em português e em inglês, (3) trabalhos completos, (4) ênfase nos aspectos que envolvem a alfabetização, e (5) foco específico sobre a argumentação em crianças com idade escolar na etapa da alfabetização, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Etapas de Avaliação de Seleção dos Trabalhos



Fonte: Elaboração da autora.

Para análise, foram incluídos artigos que apresentaram dados sobre argumentação no processo de alfabetização. A busca inicial realizada nos periódicos CAPES ocorreu com os termos *alfabetização de crianças e argumentação* em português, referente aos últimos cinco anos, com resultado de 17 artigos, dos quais selecionamos seis para análise. Nesse processo, excluímos aqueles que não tratavam os temas abordando a questão da infância.

Em seguida, os termos adotados para busca foram *literacy and argumentation*, com textos somente em língua inglesa, em que encontramos 1812 trabalhos. A partir dos dados coletados, realizamos o refinamento pelas palavras-chave acrescentando o termo *children*, em que encontramos 943 trabalhos. Diante desse volume, fizemos outro refinamento por meio da

palavra *education* e obtivemos um resultado de 304 trabalhos. Posteriormente, incluímos na busca o termo *literacy* (devendo constar no título do artigo) e efetuamos nova busca com o termo *science education*, de modo que foram computados 69 artigos, dentre os quais selecionamos 12 para análise, pois os 57 artigos excluídos apresentavam pesquisas que se referiam à alfabetização ligada a aspectos específicos, como: estudos a respeito da necessidade de conscientização sobre aquecimento global; estudo sobre alfabetização genética; estudo sobre desenvolvimento sustentável; relato de experiência sobre alfabetização científica midiática. Os demais trabalhos que também não foram selecionados devem-se ao fato de: ser uma entrevista; se tratar de estudos cujos participantes eram adolescentes no período letivo do ensino médio; terem participantes que adultos e idosos; serem trabalhos incompletos e que não trataram diretamente da proposta da revisão. Assim, ao final das buscas, computamos um total de 18 artigos.

A verificação dos trabalhos realizou-se por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) com leituras e anotações sistematizadas referentes ao foco do estudo. Estabelecemos como categorias temáticas: tema, referencial teórico, objetivos, metodologias, resultados e discussão. Com os trabalhos que atendiam a esses parâmetros, realizamos leituras e, em seguida, uma análise descritiva referente às temáticas selecionadas. Excluímos os trabalhos que não apresentavam a alfabetização de crianças na descrição do resumo, assim como aqueles que, na leitura dos trabalhos completos, não apresentavam aspectos de pesquisas sobre alfabetização com crianças com foco na argumentação. Por fim, agrupamos os estudos pela similaridade ou diferença de seus temas.

Os textos selecionados tratavam de pesquisas com crianças em período de alfabetização, cujas idades variavam entre 7 e 10 anos. No que diz respeito ao gênero, os estudos apresentam participação de ambos os sexos, e observamos uma predominância de assuntos referentes à leitura e à escrita de crianças. Dos 18 trabalhos, 12 são da área da

educação (Araujo, 2016; Chagas & Domingues, 2015; Cyranka & Magalhães, 2012; Giovani, 2013; Gomes, 2016; Gonçalves, 2013; Gontijo, 2013; González & Mello, 2016; Rocha & Bissoli, 2016; Neto, Xavier & Santos, 2013; Santana, 2016; Tang, 2016), dois da área da linguagem (Capristano & Oliveira, 2014; Lopes-Damasio, 2016) e quatro da área de ciências primárias (Hand, 2017; Shaw, Lyon, Stoddart, Mosqueda & Menon, 2014; Vieira & Vieira, 2016; Wilhite, 2017).

No que se refere ao aparato teórico, quatro estudos se inscrevem na Teoria Dialógica da Linguagem de Mikhail Bakhtin, discutindo conceitos específicos, como: gêneros discursivos (Capristano & Oliveira, 2014; Giovani, 2013), enunciação (Gonçalves, 2013) e interação (Cyranka & Magalhaes, 2012). Nessa mesma linha de pensamento, os trabalhos de Lopes e Damasio (2016) e Gomes (2016) investigam a constituição heterogênea da linguagem e o processo de autoria de textos infantis.

A respeito da Teoria Histórico-Cultural pela perspectiva de Vigotski, quatro trabalhos (Hand, 2017; Gonçalves, 2013; González & Mello, 2016; Rocha & Bissoli, 2016) apresentam discussões a respeito da apropriação da escrita, estratégia de ensino, pensamento e linguagem infantil, processos conceituais cotidianos e não cotidianos.

O estudo de Chagas e Domingues (2015) se orienta pelo olhar da teoria das narrativas literárias, tendo a literatura como instrumento para formação da escrita. Seis trabalhos (Neto et al., 2013; Santana, 2016; Shaw et al., 2014; Tang, 2016; Vieira & Vieira, 2016; Neto et al., 2013; Wilhite, 2017) utilizam a concepção de alfabetização científica, a fim de avaliar o nível de leitura e escrita de crianças por meio da compreensão de letramento medido estatisticamente. O trabalho de Gontijo (2013) analisou as políticas de alfabetização infantil pelas orientações formuladas pelo Ministério da Educação mediante documentos oficiais.

Quanto aos objetivos, os trabalhos evidenciam ênfase no processo de argumentação na alfabetização, focalizando os aspectos que envolvem apropriação da linguagem oral e

escrita. Giovani (2013) e Capristano e Oliveira (2014) destacam a interação da criança em diferentes tipos de textos antes mesmo do seu ingresso na escola, ou seja, a criança, desde o nascimento, se insere no mundo social, tendo o contato com as formas da língua muito cedo. Por outro lado, Santana (2016) e Neto et al. (2013) focam na apropriação da linguagem através do uso padrão da língua, podendo ser mensurável pelo uso de avaliações que quantificam os níveis de apropriação do vocabulário.

Tang (2016) e Shaw et al. (2014) analisam a participação de professores alfabetizadores da língua inglesa em projetos preparatórios que auxiliam na elaboração do currículo para conseguirem melhores resultados na escrita e no vocabulário dos alunos. Vieira e Vieira (2016) e Wilhite (2017) demonstram a necessidade de promover uma alfabetização científica, com a justificativa de que é necessário incluir, nos anos iniciais da criança na escola, instrumentos, medidas, parâmetros científicos que orientem suas ações cotidianas. Essas pesquisas destacam a importância de a escola levar em consideração o conhecimento local na preparação dos currículos, pois, ao reconhecer o contexto, a escola pode promover a capacidade de pensar crítica e flexivelmente em vários domínios do conhecimento.

A respeito das metodologias utilizadas, cinco são artigos teóricos (Araujo, 2016; Chagas & Domingues, 2015; Gonzalez & Mello, 2016; Hand, 2017; Rocha & Bissoli, 2016) e cinco empíricos, os quais utilizaram como instrumento atividades de produção de texto (Capristano & Oliveira, 2014; Giovani, 2013; Gomes 2016; Lopes-Damasio, 2016; Tang, 2016), três pesquisas com entrevistas semiestruturadas (Gonçalves, 2013; Santana, 2016; Wilhite, 2017); uma pesquisa documental (Gontijo, 2013), duas pesquisas-ação (Cyranka & Magalhães, 2012; Vieira & Vieira, 2016) e duas com uso de instrumento padronizado (Neto et al., 2013; Shaw et al., 2014).

Sobre os resultados e discussão, os trabalhos utilizaram categorias de análise referentes aos objetivos propostos. Todos os trabalhos realizaram interpretações de acordo com suas propostas teóricas e metodológicas e sinalizaram a importância do processo de alfabetização na produção de argumentos pelo desenvolvimento da linguagem oral e escrita na formação da criança. Apontam ainda a necessidade de se ter instrumentos de aprendizagens que levem em conta os aspectos sociais e conhecimentos já aprendidos. Os trabalhos sinalizam a importância da alfabetização como processo de aprendizagem que contempla as várias formas de abordar a linguagem oral e escrita, seja pelos diferentes tipos de produção textual, seja pela brincadeira, pelo desenho.

Após a leitura dos textos completos, os artigos foram separados por área temática, o que pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2

Artigos por Temática

Base de dados	Leitura e escrita	Letramento	Produção textual	Gerais
CAPES	8	6	2	2

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre a temática *leitura e escrita*, oito trabalhos utilizaram esses temas com aproximações entre linguagem escrita e formação da criança leitora. Dentre os outros 10 estudos restantes, seis discutem o *processo de letramento*, dois a respeito da *produção de textos* e por fim dois estudos relacionados a aspectos gerais sobre *alfabetização*. A partir dessa organização, pudemos estabelecer uma análise conforme explicitado a seguir.

2.2 Leitura e Escrita no Processo Argumentativo

Hand (2017), González e Mello (2016), Giovani (2013) e Rocha e Bissoli (2016) apresentam pesquisas que fundamentam seus argumentos na perspectiva da Teoria Histórico-

cultural, cuja concepção de escrita parte do pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem escrita é uma linha divisória do desenvolvimento humano, porque está relacionado aos processos histórico-culturais de desenvolvimento ao longo da história humana. Gonzáles e Mello (2016) discutem a importância e a necessidade do pensamento conceitual da criança pequena, enfatizando o processo dialético que permeia o pensamento e a linguagem. Os autores compreendem a linguagem escrita e a leitura como aquisições humanas que vão além da apropriação do alfabeto.

Nesse sentido, a linguagem escrita tem a função de formar e desenvolver o pensamento da criança, modificando consideravelmente sua inserção na sociedade. A pesquisa de Gonçalves (2013) demonstrou que crianças com o aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização modificam consideravelmente seu modo de pensar e de dizer e, conseqüentemente, seu posicionamento no mundo. O autor realizou atividades com 21 crianças, em uma escola pública federal no estado do Rio de Janeiro, e os resultados apontaram para um desenvolvimento da fala e do pensamento dessas crianças pela inserção de interações discursivas na sala de aula.

O aprendizado da leitura e da escrita ultrapassa uma formalização do padrão da língua e modifica a estrutura psicológica da criança. Isso pode ser realizado pela leitura de textos literários, como a literatura infantil, que, para Chagas e Domingues (2015), é importante no processo de alfabetização, constituindo-se como uma ferramenta de conhecimento oral e escrito. A leitura literária é relevante pelas diversas formas verbais e não verbais de compreensão do mundo, pelas interpretações de palavras, como construção do pensamento, pelas palavras do outro, na atribuição de sentidos aos significados partilhados socialmente.

Giovani (2013) focaliza a argumentação no processo de apropriação da escrita infantil e sinaliza a importância do ensino precoce da argumentação na escola. Para o autor, argumentar é um tipo de discurso e para isso é necessário um mínimo de situações

controversas, opostas, contraditórias, a fim de que ocorra uma posição comunicativa explícita, pois o locutor, ao tomar uma posição, se coloca a favor ou contrário à posição de seu interlocutor. E as crianças em fase de apropriação da escrita são capazes de produzir diversos tipos de textos, inclusive de formas mais complexas, como o de argumentação.

O estudo realizado por Capristano e Oliveira (2014) parte da concepção bakhtiniana sobre gêneros do discurso, para a qual os diferentes tipos de enunciados possuem uma relativa estabilidade para serem compreendidos e direcionados a um destinatário. Os autores analisaram sete enunciados produzidos por crianças em período de alfabetização, disponíveis em um banco de dados do Grupo de Pesquisa “Estudos da Linguagem”. As reflexões indicaram que os enunciados nos escritos infantis apresentam vínculos com outros enunciados, demonstrando uma capacidade escrevente de negociação e de endereçamento do seu dizer.

Rocha e Bissoli (2016) fazem uma análise crítica sobre a formação de professores, a qual deve contemplar a apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo, que resulta em processos de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Os autores enfatizam que na formação docente é necessário refletir sobre o ensino do pensamento conceitual, como parte de direito de toda a alfabetização.

Com o intuito de mensurar quantitativamente a leitura e a escrita, Neto et al. (2013) utilizam-se de dados estatísticos e de instrumentos de medidas para avaliarem o nível de compreensão e de domínio da leitura e da escrita das crianças. Os autores apresentam um estudo empírico sobre a caracterização do desempenho escolar de leitura e escrita, por meio de instrumento de medida padronizado para obtenção de dados sobre a capacidade de escrever de forma legível e compreensível um pequeno texto. Nesse estudo, os escritores identificaram um desempenho abaixo do esperado para o nível de escolarização das crianças

na fase inicial da alfabetização. A justificativa sobre o baixo desempenho refere-se aos fatores biológicos, familiares, pedagógicos e psicossociais.

2.3 Letramento

Nesta temática estão as pesquisas de Lopes-Damasio (2016), Araujo (2016), Shaw et al. (2014), Wilhite (2017), Santana (2016) e Vieira e Vieira (2016).

Lopes-Damasio (2016), ao investigar a relação das construções paratáticas justapostas e seu contexto discursivo, em associação com as propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas, afirma que além do próprio processo de codificação e decodificação, uma relação dialógica da oralidade já circula nas práticas sociais orais e letradas. O autor enfatiza que a aquisição/aprendizagem da escrita não se constitui unicamente como sistema de normas linguísticas, mas como formulação de enunciados. Essa premissa se trata de um processo de representações ligadas ao modo de falar/escrever de maneira ampla e de natureza sócio-histórica.

Ao tratar o letramento como prática sociodiscursiva, Araujo (2016) argumenta que a criança entra em contato com a linguagem oral e escrita antes do aprendizado formal. Portanto, o entendimento desse processo é pela via da enunciação, a partir das manifestações singulares do sujeito, que não se realizam sem a representação do outro/leitor/destinatário. Essa posição amplia a concepção da aprendizagem da escrita unicamente enquanto sistema e norma, mas compreende esses processos em relação às tradições de falar/escrever, tomadas como parâmetros para formulação de enunciados. Essa adoção de um letramento sociodiscursivo e o foco no aprendizado da criança levam à reflexão sobre a língua, especialmente sobre sua dimensão sonora, em contextos lúdicos e/ou letrados envolvendo brincadeiras com a linguagem.

Shaw et al. (2014) sinalizam a importância da preparação do professor alfabetizador iniciante. Os autores apresentam escores significativos de avanços de leitura, escrita e aquisição de vocabulário do aluno, quando o professor prepara atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que contemplem as necessidades culturais da comunidade educacional.

Nessa mesma concepção, a pesquisa de Wilhite (2017) demonstra a importância do conhecimento local a fim de promover saltos significativos de aprendizagens múltiplas (fala, leitura e escrita). O autor enfatiza a necessidade de preparação de atividades de sala de aula que contemplem o local no qual o aluno está inserido e cita um exemplo de crianças que moram em áreas costeiras e podem ler sobre as costas, depois de investigar sobre o litoral, coletar elementos próprios dessa região na areia e posteriormente escrever textos.

Santana (2013) e Vieira e Vieira (2016) utilizam os termos *alfabetização científica* e *pensamento crítico* para discutirem a necessidade de uma educação científica que prepare os alunos para serem cidadãos responsáveis em um mundo cada vez mais afetado pela ciência e pela tecnologia.

2.4 Produção Textual

Discutindo sobre alfabetização e produção de textos, Gomes (2016) buscou identificar os movimentos de aprendizagem que fazem com que o alfabetizando se desloque de uma posição menos autônoma em relação à sua própria escrita para uma posição de autonomia.

Ao investigar trabalhos feitos em sala de aula, a autora identificou que as crianças, desde muito cedo, são capazes de construir argumentos, elaborar textos significativos e grafar palavras. Esse tipo de texto possibilita perceber a exploração de elementos textuais que a criança faz, na tentativa de compreender a natureza da escrita e de poder escrever textos, bem antes de dominar as convenções da escrita. A autora relata um estudo com duas crianças de

uma turma de 1º ano de ensino fundamental, realizado durante sete meses, que propôs às crianças que produzissem textos semanalmente a partir de histórias narradas ou lidas. Utilizando o exercício de escrita espontânea, a pesquisadora permitia que as crianças experimentassem escrever as palavras como elas entendem, sem se preocuparem, nesse primeiro momento, com as regras e normas ortográficas da língua. A escrita espontânea detecta o que o aluno sabe e o que não sabe, ao passo que uma escrita dirigida pode revelar apenas se um aluno decorou ou não a grafia das palavras (Gomes, 2016). Nesse sentido, o trabalho discute sobre a presença de gestos de autoria evidenciados ao longo das produções de texto dos participantes da pesquisa.

Cyranka e Magalhães (2012), por sua vez, apresentam reflexões sobre produção de textos orais com alunos do ensino fundamental na aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprendizado de diferentes práticas discursivas na modalidade oral. Num primeiro momento, os pesquisadores propuseram exercícios de oralidade: tom de voz, entonação, velocidade da fala, expressão corporal e facial; em seguida, atividades relacionadas à leitura oral e à apresentação em público, a fim de que os participantes percebessem as características primárias da oralidade. De acordo com Cyranka e Magalhães (2012), é importante introduzir no ambiente escolar um ponto de vista da educação sociolinguística, em que o aluno será visto pelo que sabe, de modo que as práticas de letramento (leitura e escrita) são ampliadas na direção das práticas sociais. A pesquisa evidenciou que é necessário à escola, no ensino de língua portuguesa, buscar desenvolver atividades de produções de textos orais para que os falantes tenham competências de qualquer variedade linguística.

2.5 Em Busca de Novas Pesquisas sobre Argumentação e Alfabetização

A revisão de artigos científicos nacionais e internacionais sobre argumentação e alfabetização de crianças, demonstrou que os estudos sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização são realizados em vários países, sendo reconhecidos pelos pesquisadores como eficazes para a compreensão da complexidade que envolve a apropriação da linguagem oral e escrita, evitando reducionismos na compreensão da alfabetização como um período exclusivamente da apropriação da oralidade e escrita formal padronizada (Araujo, 2016; Capristano & Oliveira, 2014; Chagas & Domingues, 2015; Cyranka & Magalhaes, 2012; Giovani, 2013; Gomes, 2016; Gonçalves, 2013; Gontijo, 2013; Gonzalez & Mello, 2016; Rocha & Bissoli, 2016).

Percebemos uma concentração de artigos que discutem argumentação pela apropriação da leitura e da escrita a partir da perspectiva sociocultural (Vigotski, 2009) e dialógica (Bakhtin, 2012), possivelmente pela produção teórica concernente aos estudos da linguagem como prática social. Além disso, constatamos o interesse de diferentes áreas por esse tema, como a pedagogia, a matemática, a psicologia, os estudos da linguagem, ciências primárias, a filosofia, assim como estudos em diferentes métodos, objetivos e análises.

Em dois textos da revisão, Giovani (2013) e Gonzalez e Mello (2016) sinalizam que a argumentação advém da interação social. Nesse sentido, pela interação social, a criança aprende formas elaboradas do discurso e faz uso da linguagem de acordo com sua necessidade. Por isso, a criança em processo de alfabetização é capaz de escrever histórias, relatos, notícias, anúncios, considerados estilos de textos complexos, utilizando a ordem de argumentar (Giovani, 2013; Gonzalez & Mello, 2016). Salientamos a linguagem escrita discutida no estudo de Gonçalves (2013), que, em sua pesquisa com criança em período de alfabetização, evidencia que pela linguagem escrita a criança passa por mudanças profundas e de qualidade nos processos de desenvolvimento e de formação do pensamento conceitual, o

qual é fundamental para a reorganização do sistema intersubjetivo da conduta e da própria constituição de si.

Consideramos relevante o entendimento da argumentação como base para produção de textos de opinião. Os trabalhos de Giovani (2013), Gomes (2016) e Cyranka e Magalhães (2012), com crianças em processos de alfabetização, demonstram produções textuais de opinião a partir das interações realizadas na sala de aula, o que evidencia a relação das crianças com seu interlocutor, a quem é dirigido o texto. Assim, as pesquisas concebem a produção de argumentos como uma construção, mediante a interação verbal. As crianças argumentam de um lugar, como sujeitas de seu dizer, cujos enunciados são dirigidos a elas mesmas ou a algum destinatário.

Nessa mesma direção, Araujo (2016) e Capristano e Oliveira (2014) enfatizam que as crianças escrevem por antecipação a outro/destinatário, de modo que as escolhas enunciativas são de acordo com as diferentes representações de tipos relativamente estáveis de enunciados. Neste trabalho, os autores analisaram a produção textual de crianças em processo de alfabetização e perceberam que, para a produção de enunciados escritos, as crianças negociam com os destinatários que constituem e determinam os enunciados escritos que produzem. Elas não se dirigem a um único destinatário, mas são afetadas ao mesmo tempo por diferentes endereçamentos (escola, professor, ela mesma).

Os estudos demonstraram que se faz necessária a compreensão da inserção da criança nas práticas da linguagem levando em consideração seu ambiente histórico-cultural, a fim de entender a linguagem pela formulação de enunciados (Capristano & Oliveira, 2014; Giovani, 2013; Hand, 2017; Lopes-Damasio, 2016; Wilhite, 2017). Tal como Bakhtin (2014), entendemos as palavras não somente como meros traços fonéticos, gramaticais e lexicais que garantem a unicidade da língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma

sociedade, pois elas são imbricadas de significados ideológicos e que dizem respeito a certo grupo social e cultural num determinado tempo histórico.

A língua não é estática, inflexível, composta somente por estruturas lexicais, fonéticas, gramáticas (Neto et al., 2013; Santana, 2016), mas reflete todos os conflitos de classe; e as mudanças que se dão na linguagem aparecem como um reflexo das mudanças ideológicas em uma dada sociedade. Dessa maneira, concordamos que apropriar-se da língua pelo enunciado é pensar na unidade concreta repleta de significados, que produz diferentes sentidos ao ser orientada a um interlocutor (Volóchinov 2017).

Destacamos que os trabalhos apontam a necessidade de se repensarem as orientações pedagógicas e curriculares que norteiam as diretrizes da alfabetização (Rocha & Bissoli, 2016; Shaw et al., 2014; Tang, 2016; Vieira & Vieira, 2016). Os documentos ainda se orientam para um trabalho simplesmente silábico, fonológico, justificado pela carência das crianças das classes populares, que supostamente chegam à escola sem ter consciência das unidades fonológicas essenciais para aquisição do sistema alfabético de escrita (Chagas & Domingues, 2015; Gontijo, 2013). Acreditamos que é necessária a problematização sobre o papel da argumentação em práticas alfabetizadoras em que a linguagem é tratada somente pela aquisição da norma e da técnica, não levando em consideração os aspectos de produção cultural e social.

Considerando-se o objetivo da revisão, os artigos trazem contribuições para a compreensão da argumentação na fase da alfabetização infantil na contemporaneidade, com pesquisas que buscam entender as dinâmicas e os processos que circundam seu desenvolvimento. Além disso, pela análise da produção científica dos temas, foi possível verificar suas potencialidades e suas lacunas.

Percebemos que ao identificar os trabalhos científicos sobre argumentação e alfabetização de crianças, esta revisão se fez necessária, uma vez que pelo resultado da

pesquisa, os textos encontrados são incipientes na relação entre argumentação e alfabetização de crianças. Isso mostra que há uma necessidade em se discutir a respeito do processo de alfabetização em relação à argumentação, de modo que a discussão aponte para um vasto campo para a realização de estudo sobre esses temas.

É importante mencionar que essa revisão envolveu apenas artigos oriundos da base de dados dos periódicos CAPES. Outras pesquisas podem utilizar outras bases de dados e formatos de textos, como teses, resenhas e livros.

Relacionar argumentação e alfabetização parte do entendimento de que os recursos necessários para a argumentação são advindos da interação social, em que a escola é um lugar de destaque para esse acontecimento. Ademais, entendemos que a alfabetização é um momento de apropriação de um modo de linguagem e de pensamento verbal pelo viés cultural e dialógico.

Concluimos, com base nesta revisão, que a argumentação aparece de maneira incipiente enquanto conceito sistematizado da linguagem e do pensamento. Entretanto, também percebemos que nas pesquisas em que a argumentação é tratada, isso se dá pela via da interação social, como espaço de desenvolvimento do modo de pensar humano. Diante disso, veicular argumentação e alfabetização requer pensarmos os processos educacionais como promotores de desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a contribuição da Psicologia Cultural e da perspectiva Dialógica da linguagem nos estudos da argumentação de crianças. Em seguida, abordamos os temas sobre a relação entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. Expomos também os aspectos reflexivos que envolvem alfabetização/letramento na contemporaneidade. Por fim, exploramos aspectos relevantes a respeito da relação entre argumentação e alfabetização de crianças.

3.1 A Contribuição da Psicologia Cultural e Dialógica nos Estudos da Argumentação de Crianças

As teorias da Psicologia Cultural (Bruner, 1997, 2010; Valsiner, 2006, 2012; Vigotski, 2009; 2014; Vigotski et al., 2016) compreendem os processos psicológicos pela via histórica e cultural em um movimento de interação entre os sujeitos (Valsiner, 2012; Vigotski, 2014), mediada semioticamente pela linguagem (Bruner, 1997; Valsiner, 2012). Ao se inserir em um determinado grupo cultural, o sujeito reconstrói internamente, por meio de operações mentais, representações simbólicas dos objetos e fenômenos com os quais ele interage em seu contexto. Essas representações atuam no pensamento como agentes culturais que regulam suas percepções para si e para o mundo.

As interações com diferentes contextos e pessoas fornecem uma reconstrução das mensagens culturais a fim de favorecer o desenvolvimento humano (Valsiner, 2012). É a cultura que produz os sistemas simbólicos que representam a realidade, e é com base nesse sistema de significações que o sujeito interpreta e ordena as informações da realidade (Vigotski, 2007; Bruner, 1997). É importante destacar que os sistemas simbólicos,

principalmente a linguagem, funcionam como filtros interpostos entre o mundo e o sujeito, com base nos quais este o conceberá e operará sobre ele. À medida em que as relações sociais vão ficando mais complexas, os processos mediadores multiplicam-se e complexificam-se. Isso se dá por meio das internalizações dos processos psicológicos que possuem a função de promover a autonomia e autorregulação do sujeito. Desse modo, o sujeito é um agente ativo, colaborativo e participativo em seu processo de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2014), os processos psicológicos, que se mantêm em desenvolvimento, surgem como sistemas elementares de natureza biológica e, posteriormente, como processos psicológicos superiores advindos das relações sociais e culturais. Estes assumem então um caráter de nível mais complexo, como o pensamento abstrato, os comportamentos controlados, memória voluntária, atenção acentuada, ou seja, ações conscientes controladas (Vigotski, 2014).

Ao focarmos os estudos a respeito do processo argumentativo de crianças pelo viés da Psicologia Cultural do Desenvolvimento, entendemos a construção de argumentos enquanto unidade constitutiva da relação entre pensamento e linguagem que se expressa na esfera discursiva. Neste aspecto, compreendemos que a argumentação se constitui juntamente com o processo de desenvolvimento cultural da criança, a qual se instaura pela aprendizagem do uso dos sistemas simbólicos como ferramentas culturais, sendo a linguagem um sistema cultural que se desenvolve no contato com o outro (Pino, 2005). Esse outro se configura no adulto ou em uma criança mais experiente, juntamente com os artefatos culturais mediados semioticamente (Valsiner & Rosa, 2007; Werstsch, 2013).

Esse processo avança à medida que a criança compreende gradativamente o uso e as funções dos mediadores e instrumentos simbólicos, atribuindo novas funções como mecanismo para atingir seus objetivos (Cavaton, 2010). Cabe ressaltar que esse avanço ocorre pela organização e pela orientação das situações e dos materiais de sistematização dos

conteúdos mediados pelas ferramentas simbólicas para construção do conhecimento da criança na esfera coletiva e individual.

O desenvolvimento da criança é marcado pelas transformações formativas de abrangência biosociopsicológica relacionada aos aspectos históricos e aos movimentos socioculturais, num determinado tempo e espaço, pelas diferentes inter-relações de aprendizagens estabelecidas com o meio e com as outras pessoas dos grupos nos quais ela está inserida (Cavaton, 2010). Nesse contexto de prática interacional, a criança, pelo ato de fala, realiza a enunciação como resultado da sua interação com o outro, em situação social concreta e imediata, como expressão semiótica da atividade intersíquica (Bakhtin, 2014).

A interação social, como produtora de enunciados, é sempre marcada pela mediação semiótica (Bruner, 1997; Valsiner, 2006; Vigotski, 2014). Por isso, a interação com o outro (mais experiente) perpassa por artefatos culturais mediados pela linguagem. Nesse caso, os artefatos culturais surgem das negociações sociais mediadas pelos objetos e fatos da própria cultura por meio da atividade comunicativa da linguagem.

A língua, portanto, é o canal de comunicação dos sujeitos falantes e pensantes, semioticamente mediada (Werstsch, 2013). Além dessa característica fundamental, é por ela que as ações, comportamentos e sentimentos humanos são regulados (Valsiner, 2006). Essa função de regulação ocorre pelo uso da linguagem na interação em um processo de interiorização do outro. Nesse sentido, atribuir a argumentação como um processo de linguagem significa compreender que a atividade argumentativa passa por um processo de interiorização gradativa, na medida em que o “outro”, enquanto conhecimento semiótico de linguagem e pensamento compartilhado, aos poucos, se insere na cultura sistematizada e organizada nos ambientes educativos (Pontecorvo, 2005).

Os estudos vigotskianos (Vigotski, 2009, 2014; Vigostki; Luria; Leontiev, 2016; Wertsch, 2013) sinalizam o importante papel dos processos interativos de cooperatividade e

de conflitos, como fonte de desenvolvimento e aprendizado de qualquer fenômeno humano. Compreendemos os contextos de cooperação e conflitos como espaços de discussão e diálogo mediante a conversação, como processos de maior manifestação de uma conexão entre a fala, o pensamento e a argumentação (Pontecorvo, 2005). É na discussão, na condição de forma social de discurso, através das trocas verbais, que o conhecimento se constrói, tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao mundo externo.

A discussão, vista como processo dialógico (Bakhtin, 2014), emerge na arena social pelas diferentes vozes que contribuem para o desenvolvimento do pensamento coletivo que passa de um para outro, “como se não tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais ‘vozes’” (Pontecorvo, 2005, p. 69). Dessa maneira, é nas formas sociais de discurso que a conexão entre pensar e argumentar ficam evidentes.

Compreendemos a criança como agente cultural que participa ativamente nas trocas com seus pais, irmãos, professores, colegas, negociando significados, atribuindo sentidos aos seus pontos de vista. (Faigebaum, 2014). A negociação é parte intrínseca da constituição dos argumentos, pois reúne um leque de significados compartilhados e, de acordo com a esfera discursiva, organiza e direciona suas colocações.

A fim de darmos seguimento a respeito dos aspectos que compreendem a argumentação adotados neste estudo, discutimos no tópico a seguir a relação entre pensamento e linguagem como sistemas psicológicos que sustentam o processo argumentativo de crianças.

3.2 Relação entre Pensamento e Linguagem

A relação entre o pensamento e a linguagem está inteiramente vinculada ao processo argumentativo da criança, por contribuir para o avanço do pensamento, de modo a torná-lo

verbal e semiótico; e na medida que a criança avança no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, permite uma compreensão abrangente e reflexiva sobre si e o mundo.

Ao adotar pensamento e linguagem como sistemas psicológicos de origens sociais diferentes (Vigotski, Luria e Leontiev, 2016), compreendemos que a argumentação como parte desses sistemas assume uma função de organização e lógica nos dizeres dos falantes, por se tratar de uma atividade discursiva de natureza social complexa, por contribuir para o avanço do pensamento. Enfatizamos que o desenvolvimento dos sistemas psicológicos (pensamento, linguagem), em relação ao processo argumentativo, é marcado pelo ambiente sócio-histórico, o qual direciona o crescimento mental do sujeito, bem como o desenvolvimento da consciência individual.

Em investigação desses fenômenos psicológicos sobre o desenvolvimento da mente, Leontiev (2016) parte do princípio de que a evolução da atividade (ação, operação e função do sujeito sobre mundo externo e interno) constitui a esfera concreta de desenvolvimento humano pela via das habilidades culturais. O sujeito, ao se inserir nos ambientes culturais, amplia sua condição elementar adquirida biologicamente a uma condição mediada alcançada pelos sistemas abstratos e simbólicos, em que a linguagem é o sistema fundamental para o desenvolvimento humano (Luria, 2016).

O pensamento, de modo amplo, é organizado pela cultura por meio dos mecanismos mediadores, entre eles, a linguagem (Valsiner, 2006; 2017; Vigotski, 2009 Luria, 2016). Valsiner (2012, p. 231) afirma que “os modos como as pessoas pensam e as ferramentas psicológicas que elas utilizam ao pensar são resultados de construção cultural”. Dessa maneira, o pensamento é historicamente constituído pelas trocas sociais com seus pares e o ambiente relacional. Esses processos são internalizados pela mediação semiótica, com o uso dos signos que organizam e dão expressão verbal ao pensamento (Vigotski, 2009), haja vista

que o pensamento, por se tratar de um sistema psicológico oculto e privado, só tem seu acesso possível pela via do pensamento verbal (Valsiner, 2012).

O pensamento verbal encontra-se no significado, que se une ao pensamento e à fala para formá-lo. Essa relação entre significado (pensamento) e palavra “é uma unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2009, p. 398). Os significados são fenômenos mediados culturalmente, têm a existência vinculada a um sistema de símbolos compartilhados e dependem de uma linguagem como sistema de compartilhamento e de organização de um determinado ambiente cultural (Bruner, 1997).

A negociação na construção dos significados se dá nessas trocas dialógicas interpessoais e intrapessoais na dinâmica dialética de utilização de signos verbais e não verbais na interação, ou seja, “existe uma dialogização da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (Fiorin, 2017, p. 17). É nesse processo dialógico com o outro que os significados são internalizados e, consequentemente, o eu se constitui e se torna autor de si mesmo.

O processo dialógico ocorre pela via da interação verbal em três modalidades desse processo: o eu para mim, o eu para o outro, e outro para mim (Bakhtin 2014). Desse movimento decorre a exotopia, que é uma posição externa que me permite ver o outro em sua totalidade, sua imagem e expressão, a qual é inacessível a ele próprio (Amorim, 2018). Por outro lado, o outro vê em mim o que eu não posso ver, caracterizando a relação eu-outro como fundamental no processo dialógico (Ponzio, 2012). Isso é primordial para entendermos que o desenvolvimento da capacidade pensante só é possível na relação com o outro pela mediação da linguagem.

A linguagem como sistema simbólico emerge na interação com os outros no ambiente de inserção histórica e social (Valsiner, 2012). O processo sócio-histórico em que os sujeitos se inscrevem é responsável pela construção ideológica das palavras. Por isso, a palavra é o

signo por excelência, ela é o único signo que “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (Volóchinov, 2017, p. 37). A palavra é considerada como um signo neutro, pois ela pode ser utilizada em diferentes contextos sociais e em diferentes situações de enunciação, sendo que os outros objetos adquirem simbolismo em um domínio específico.

Em contrapartida, ao mesmo tempo, a palavra é concebida como o elemento mais sensível e indicador das mudanças ideológicas, uma vez que ela é “um fenômeno ideológico por excelência” no cerne da sociedade (Volóchinov, 2017). É pela produção de significados (produzidos coletivamente) e pelos sentidos (atribuídos individualmente) que a palavra se reveste e se materializa nos diferentes discursos.

A diversidade de significação da palavra, tanto do signo como do sentido, se dá justamente por pertencer a um auditório social de onde advém uma pluralidade de sentidos associados às condições de produção. O sentido é constituído pelo sujeito na experiência coletiva mediada pela palavra. Assim, “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 2009, p. 465). Na medida em que a palavra muda de contexto, o sentido também se modifica. Já o significado é relativamente estável e permanece imóvel às alterações pela variação de sentidos a partir das mudanças contextuais.

Os significados e os sentidos da palavra são discutidos pela via do signo ideológico (Bakhtin, 2017; Brait, 2005; Faraco, 2009; Fiorin, 2017; Volóchinov, 2017). A palavra resulta do processo de significação social, pois é através da língua que conhecemos os conflitos e as mudanças de uma dada sociedade, ou seja, a língua reflete as mudanças ideológicas que perpassam os sujeitos. O ideológico “possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos

não existe ideologia” (Volóchinov, 2017, p. 93). Os signos são elementos vivos, que se apresentam nas enunciações e circulam entre os sujeitos. Além disso, são fruto do contexto socio-histórico-cultural, o que faz com que sejam algo movente, distanciado de qualquer significado fixo, acabado.

O signo ideológico reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior (Volóchinov, 2017). Os signos apontam para uma materialidade concreta (exterior), mas de modo refratado, ou seja, refratar refere-se ao modo de funcionamento dos signos em nós e não somente como descrevemos o mundo, mas à maneira como o construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre localizado (temporal e espacialmente), múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos sociais pelas diversas interpretações (refrações) desse mundo (Faraco, 2013).

Por fazer parte do mundo concreto, o signo é objetivo e passível de ser estudado, levando em consideração seus aspectos exteriores que refletem a realidade, mas também os efeitos interiores que refratam a dinâmica das concepções ideológicas de um dado grupo social. Como afirma Volóchinov (2017, p. 95), “a ideologia é um fato de consciência e o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão”. A língua é uma manifestação ideológica pela qual se dá a manipulação e a luta de classes. Além disso, é por meio da linguagem que se evidencia essa luta e suas implicações ideológicas.

Em nosso estudo, focamos nas falas da criança em interação coletiva como proponentes na constituição de seu modo de pensar, falar e argumentar. É válido retomar o que Vigotski (2009, p. 7) indica a partir de seus estudos sobre a compreensão e a comunicação na infância, momento em que “a verdadeira comunicação requer significado”, ou seja, a generalização.

O significado encontra-se na unidade do pensamento e da linguagem e também da generalização da comunicação pela formação dos conceitos (Vigotski, 2014). O conceito agrupa objetos numa categoria lógica de interação dos significados. Portanto, destacamos que o desenvolvimento dos conceitos, na formação psicológica da criança, ocorre em um processo evolutivo, na medida em que as palavras também evoluem.

A evolução histórica e cultural das palavras (Luria, 2016), no desenvolvimento da criança, ocorre primeiramente pela categorização da experiência de modo concreto que, posteriormente, passa a desempenhar uma função organizadora pelo desenvolvimento da abstração e da generalização. Luria (2016, p. 76) pontua que “a função primária da linguagem muda conforme a experiência educacional”. A criança, ao apreender essa maneira cultural de relação, avança para uma experiência lógica, adquirindo um novo conhecimento, de maneira discursiva e lógico-verbal.

3.3 Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita

A apropriação da língua materna se dá pelos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva cotidiana com as pessoas que estão ao nosso redor (Bakhtin, 2012). A criança, inserida no contexto cultural, apreende formas verbais que representam a linguagem como mediadora, com fins de comunicação e, posteriormente, de autorregulação psíquica.

O processo de desenvolvimento da fala oral percorre um processo de internalização que se processa na apreensão da realidade social pelos mecanismos mediacionais (Vigotski, 2009). É o movimento de organização dos sistemas de conexões verbais internas construídos antes, no transcurso do intercâmbio verbal, que, a partir de então, passa a ser internalizado na organização de sua atividade. É o poder constitutivo da linguagem, enquanto mediadora cultural, que promove e amplia a interpretação da realidade e de nós mesmos, como sujeitos

semióticos (Pino, 2005; Valsiner, 2012). Isso supõe que a aquisição da fala passa por uma alteração ativa no plano interpsicológico, que não implica em uma transmissão dos códigos linguísticos, mas em relações entre os planos subjetivo e social (Castorina & Carretero, 2014).

Nessa concepção, o desenvolvimento da fala ocorre pela inserção da criança em um ambiente que já disponha de uma linguagem simbólica e de membros que lhe proporcionem interações adequadas (Bruner, 1997). As relações da criança com a linguagem ocorrem por um processo de aprendizagem, pressupondo ações estruturais e formatos linguísticos que permitem à criança acessar as palavras pelos acontecimentos cotidianos. Por isso, o desenvolvimento da linguagem oral na criança é marcado pela relação com a palavra que é dos outros e, acima de tudo, dos cuidadores mais próximos. Depois disso, “a palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com ajuda de outras “palavras do outro” e, depois, palavra pessoal (Bakhtin, 2012).

Tanto para Bakhtin, quanto para Volóchinov, Bruner e Vigotski, o desenvolvimento da linguagem se constitui na esfera social e discursiva. Na medida em que a criança entra em contato com os processos culturais, na dinâmica de estabilidade e pelas mudanças no conhecimento social (Marková, 2006), a linguagem passa de um meio de comunicação espontânea direta, elementar, a um processo simbólico, complexo, superior, de constituição psíquica (Vigotski, 2009).

De acordo com Bakhtin (2017), a linguagem é organizada em gêneros, e estes se constituem nas esferas de atividades pela produção enunciativa, sendo compostos por forma, conteúdo e estilo, organizados em dois grupos: primários e secundários. A criança, por meio da apropriação da linguagem oral, passa pelo percurso de inserção na linguagem escrita, através das interações discursivas nos diferentes gêneros. Os gêneros primários circulam livremente na vida cotidiana e se organizam na interação imediata entre os falantes. Os

gêneros secundários, por sua vez, circulam em contextos sociais específicos devido à sua complexidade, formato e acabamento (Del Ré, Paula & Mendonça, 2014).

Os gêneros discursivos estabelecem uma relação intrínseca com os enunciados (orais ou escritos) vinculados às diferentes atividades humanas de comunicação social. Sendo assim, são formados através de enunciados relativamente estáveis, por pertencerem a uma composição comum, mas que se diferenciam e se ampliam na medida em que a própria esfera de atividade se desenvolve.

O enunciado é a unidade primordial na compreensão dos gêneros, ele é o suporte do processo de interação entre os interlocutores. O caráter dialógico está diretamente implicado nos enunciados produzidos, tanto pelos gêneros primários quanto pelos gêneros secundários, os quais visam à resposta do outro pela “compreensão responsiva ativa” (Bakhtin, 2012, 2017). É na esfera dialógica que o receptor assume uma atitude responsiva, uma vez que ele pode concordar ou não, pode completar, discutir, transformar e, de alguma maneira, atuar no processo enunciativo. Aliás, o locutor espera uma resposta do outro, um retorno, ele atua sobre o outro com o objetivo de convencê-lo, influenciá-lo e obter um posicionamento. Diante dessa constatação, Bakhtin (2017) afirma que todo enunciado, por sua composição dialógica, é, então, determinado por três fatores: o tratamento do tema, o intuito discursivo e as formas do gênero do acabamento.

O primeiro fator diverge em relação aos diversos campos de atividade humana, pois, enquanto nos gêneros primários o tema é muito tratado, nos gêneros secundários, por ser da ordem das esferas criativas, a exaustão do tema é relativa e se constitui pelas determinações e condições definidas pelo autor. O segundo fator se refere à intenção discursiva de discurso, que é a demarcação de todo enunciado, suas extensões e suas fronteiras. Por isso, é possível perceber a conclusividade do enunciado, ou seja, somos capazes de compreender quando o outro finalizou seu turno, para que possamos tomar o nosso. O terceiro e último fator se

relaciona à escolha do gênero discursivo pelo sujeito e, por fim, pela constituição pessoal dos participantes (Bakhtin, 2017).

Outra característica do enunciado diz respeito ao estilo, visto que, de acordo com a concepção bakhtiniana, existe uma constituição indissolúvel e orgânica entre estilo e gênero, ao afirmar que “onde há estilo há gênero” (Bakhtin, 2017, p. 21). O autor acrescenta também que “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (Idem, *ibidem*).

Por esta razão, diferentes esferas de comunicação humana propiciam distintos tipos de gêneros, na medida em que o estilo de um gênero se transpõe para outro. Isso significa dizer que não ocorre apenas uma modificação no estilo, mas também no próprio gênero que, ao incorporá-lo, transforma-se. Assim, os gêneros do discurso correspondem a tipos de enunciados que possuem características e propriedades comuns, a partir de sua temática, estilo e construção composicional, que se materializam nas esferas de atividades humanas e, portanto, sociais.

O conteúdo temático não é um assunto específico de uma comunicação verbal, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero, já o estilo se trata de uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa; a construção composicional se refere ao modo de organizar o enunciado, de estruturá-lo (Fiorin, 2018).

Os gêneros, assim, são produzidos e reformulados continuamente, nenhuma comunicação discursiva é idêntica à outra. Cada sujeito autor imprime, nos enunciados, as suas captações, que resultam de seu percurso histórico de interação da produção com a interlocução. Nesse sentido, ao entrarmos em contato com um enunciado, o relacionamos

com sua esfera discursiva através da materialidade linguística (produto da língua), bem como de seus aspectos sócio-ideológicos (produto do discurso).

Desde muito cedo, a criança está inserida na linguagem pela composição do gênero, que demarca sua inserção nos diálogos com seus interlocutores; e apreende na comunicação discursiva, tanto pelo seu caráter material, a língua, quanto seu caráter imaterial, o discurso. Isto quer dizer que na produção do discurso se manifesta um “princípio pluridiscursivo”, pois sua constituição se dá por uma tomada de posição relativa a um determinado tema ou conceito, que se contrapõe à visão de outros que dele trataram ou que dele tratarão (Paula & Stafuzza, 2013). Diante disso, o aspecto dialógico é o princípio constitutivo do discurso, por isso, a manifestação dos sentidos é realizada por meio da linguagem, e esses são construídos na apreensão da realidade de forma heterogênea e inacabada (Bakhtin, 2012; 2017).

Entendemos, a partir de Vigotski (2009; 2014), que a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral, mas processos internos reorganizados que modificam a estrutura e as funções semióticas do pensamento. O desenvolvimento da escrita é necessário para que a criança tenha uma relação com o mundo de maneira funcional, a ponto de se relacionar com a linguagem abstrata pelo uso das representações das palavras (Vigotski, 2009). A escrita exige da criança uma complexa abstração que se realiza pelo processo de simbolização, em que ela precisa pensar sobre os sons da fala e sua representação gráfica utilizada na escrita.

Pela Psicologia Cultural, o aprendizado da linguagem escrita da criança é um processo psicológico complexo e evolutivo (Vigotski, 2014), que não toma como base somente o grau de desenvolvimento da linguagem oral, mas a formação de novos processos psicológicos que constituem formas complexas intelectuais do comportamento humano (Luria, 2016), pois a “escrita requer para seu transcurso pelo menos um desenvolvimento

mínimo de um alto grau de abstração” (Vigotski, 2009, p. 312), ou seja, trata-se de um tipo de linguagem de representação, pelo uso do pensamento.

Vigotski (2007), ao pensar sobre o que leva uma criança a escrever, salienta que o aparecimento do gesto como um signo visual representa grande importância para o processo da escrita. O autor aponta o encontro de dois domínios em que os gestos estão ligados à origem da escrita: o primeiro se refere aos rabiscos da criança, resultado de sua representação gestual, ou seja, elas mostram, através dos gestos, o que deveriam trazer nos desenhos. Esses desenhos surgem com base na linguagem verbal, destacando somente aspectos essenciais de um objeto; o segundo domínio tem a ver com atividades que unem gestos e linguagem escrita. São jogos em que as crianças utilizam alguns objetos para denotar outros, brinquedos simbólicos que são entendidos como uma nova maneira de comunicar (Vigotski, 2009). Nessa perspectiva vigotskiniana, a brincadeira do faz de conta é considerada como uma condição fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois ela proporciona um processo representacional, abstrato.

O que torna a linguagem escrita ainda mais abstrata do que a linguagem oral é a ausência do destinatário no momento em que a criança está produzindo seu dizer. Essa situação faz com que a criança tenha uma “dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (Vigotski, 2009, p. 314). Isso promove o desenvolvimento de uma nova forma de relação com a realidade, que é representá-la pelo pensamento, ou seja, é pela escrita que a criança passa a agir de modo mais intelectual.

Para que a criança escreva, é necessário criar situações de interlocução, em que o trabalho com o texto se torna importante nesse processo (Geraldi, 2003), pois a escrita não possui as mesmas condições da interação verbal face a face (linguagem oral), como já mencionamos. Outro aspecto fundamental destacado por Vigotski diz respeito ao fato de o domínio da linguagem escrita não significar simplesmente o domínio da técnica, pois, ao ler e

escrever, as crianças não apenas codificam sons e letras, mas apreendem formas de sentido (Freire, 2011; Mortiner & Smolka, 2001). E mais, pela escrita, as crianças se inserem num processo social de comunicação que implica negociações de significados entre o escritor e seus leitores em um contexto particular (De Castro, 2014).

Além disso, estão aprendendo formas de dizer, como dizer, para quem dizer e em qual situação usar certas palavras e não outras. Bruner (1997), ao tratar sobre o modo como as crianças se apropriam da linguagem, afirma que a narrativa é uma das formas de comunicação humana inerente à práxis da interação social, de negociação do significado. Ao narrar, as crianças não só adquirem uma habilidade de conquista mental, mas uma conquista social de partilhar histórias sobre a diversidade humana e “tornar suas interpretações congruentes com as obrigações institucionais e os compromissos morais divergentes que prevalecem em cada cultura” (Bruner, 1997, p. 66).

Por intermédio da cultura, o significado se torna dependente de um sistema compartilhado de símbolos para que haja negociações dos diferentes tipos de narrativas (Bruner, 1997). Assim, a aprendizagem da escrita implica na apreensão das formas culturais dos significados e se constitui enquanto sistema funcional de signos a fim de se transmitirem ideias e conceitos (Luria, 2016).

A significação passa pelos signos (Volóchinov, 2017) e o seu emprego, na linguagem escrita, é assimilado pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Valsiner (2012) argumenta que os signos são mecanismos culturais que possibilitam aproximação e distanciamento das situações concretas produzidas na interação do ser humano com o mundo.

Nas noções semióticas de Bakhtin (2017), os signos se referem a uma concepção ideológica em torno de elementos culturais que representam grupos sociais organizados. Em consonância com essa concepção, os estudos da Psicologia Cultural levam à compreensão de

que os sistemas simbólicos, em particular a linguagem, constituem os significados dos objetos e das pessoas e são construídos em nossa mente buscando a racionalidade (Vigotski, 2009; Luria, 2016; Valsiner, 2006; Rosa, 2007). De certa forma, os significados estão atrelados a uma busca pela racionalidade, que constitui uma organização ideológica.

É na dinâmica da semiose que os signos se transformam e são modificados (Valsiner & Rosa, 2007). A semiose possibilita uma gama de relações entre a produção de signos que são estabelecidos pelas pessoas no ambiente cultural em que elas vivem. A cultura como espaço semiótico organiza um determinado tempo-espaço que, segundo Lotman (2001), é o espaço da semiosfera. Para esse autor, a semiosfera abarca todo o universo dos sentidos e se aproxima da noção de cultura na medida em que demarca os limites e as fronteiras de sua existência.

Ainda de acordo com Lotman (2001), todo espaço semiótico é considerado um único mecanismo que se caracteriza por ser singular, individual e, ao mesmo tempo, heterogêneo, por nele coexistirem sistemas de estruturas conflitantes. Essa compreensão lotmaniana parte do conceito de signo ideológico em Bakhtin (2014), cuja existência só se torna possível entre os indivíduos socialmente organizados.

Neste trabalho, o desenvolvimento do argumento está inserido nos contextos culturais semióticos e pela elaboração de instrumentos nos contextos de atividades das crianças como processo de mediação simbólica (Luria, 2016, Vigotski, 2009, Zittoun, 2016), também denominada pelas unidades culturais que organizam os conjuntos conceituais e materiais, os quais se referem aos acontecimentos, interações e discursos. A escrita como uma unidade cultural é fundamental para o desenvolvimento humano quando a criança está inserida em um ambiente de pessoas que possuem atos de escrita, pois são leitores e escritores e usam recursos necessários para desempenharem essas funções. Esses elementos culturais atuam como mediações semióticas ou representativas, configurando-se enquanto recursos

simbólicos, visto que proporcionam espaços reflexivos carregados de afeto e permitem novos sentidos do mundo e de si mesmos (Zittoun, 2016).

Assim, a escrita vem transformar a compreensão da criança sobre o significado cultural de desenhar, ler e escrever (Cavaton, 2010). E ainda mais, por se constituir como um recurso cultural e simbólico, contribui para a promoção de desenvolvimento social, aquisição de habilidades e conhecimentos discursivos que, por sua vez, contribuem na construção de um significado pessoal relacionado a uma nova narrativa de si (Zittoun, 2004).

3.4 O Processo Argumentativo de Crianças

O envolvimento em atividades argumentativas faz parte da vida cotidiana das pessoas, em que o confronto exige uma elaboração de argumentos em concordância e/ou discordância, referentes a um ponto de vista. Saber argumentar constitui um modo de conhecimento fundamental na vida das pessoas por promover um espaço de interlocução entre os sujeitos, o qual suscita a explanação dos diferentes pontos de vista a serem revisados, discutidos e/ou modificados. Nesse sentido, argumentar é uma atividade que colabora para o conhecimento de si, pois na medida que confrontamos o outro, estamos aprimorando o conhecimento sobre os próprios valores, sentimentos, posições (Holanda, 2020).

Em se tratando da argumentação de crianças, não há um consenso entre os pesquisadores a respeito de quando as crianças se mostram capazes de justificar posições (Leitão & Banks-Leite, 2006). Pesquisas conduzidas por meio da teoria de Jean Piaget, cuja compreensão de desenvolvimento da linguagem é secundária ao desenvolvimento cognitivo, sinalizam que as crianças menores de 10 ou 11 anos ainda não possuem o pensamento operacional formal desenvolvido, assim, não se engajam completamente na argumentação (Banks-Leite, 1996).

Observações contrárias, entretanto, são apresentadas por estudos como de Eiseberg e Garvey (1981) que constataram a presença de argumentos em crianças de 3 a 6 anos de idade em interação com jogo simbólico. Essas crianças demonstraram, desde muito cedo, serem capazes de justificar suas premissas, bem como de compreender como essas justificativas são elementos decisivos no processo argumentativo.

Similarmente, há pesquisas (Banks-Leite, 1996; Bova & Arcidiacono, 2018; Leitão, 2000, 2007; Pontecorvo, 2005; Pistori & Banks-Leite, 2010; Pichio & Pontecorvo, 1997; Vasconcelos et al, 2016) que apresentam características argumentativas em crianças e colaboram com nosso estudo para pensarmos como esse processo argumentativo se constrói pela mediação da linguagem enquanto um recurso simbólico que dá impulso ao desenvolvimento dos processos psicológicos da criança.

Vasconcelos e Leitão (2016) sinalizam que as crianças em interação com adultos demonstram protoargumentação desde muito cedo, com manifestações referentes a jogos de respostas, sinais de descontentamento e oposição, com expressões corporais, como, por exemplo, o choro, antes mesmo de ter uma consciência sobre a argumentação. As autoras apresentam uma pesquisa empírica com bebês em interação com os pais e afirmam que o desenvolvimento da linguagem passa de uma relação de comunicação ao outro, principalmente à mãe, que orienta e direciona a ação da criança.

Pistori e Banks-Leite (2010) compreendem argumentação de maneira ampla, como processo discursivo, em que a argumentação surge não apenas em situações em que há controvérsias explícitas, “em que a regra é a assunção de posições opostas, mas que é no discurso, por meio dos elementos da língua, que se constroem posicionamentos diante da realidade – inclusive em termos de maior e menor adesão do locutor a cada um deles” (Pistori & Banks-Leite, 2010, p. 131). As autoras trabalham com seleção de enunciados em que há conectores e operadores argumentativos, além daqueles em que há encadeamentos que

evidenciam relações argumentativas, e os discutem a partir da perspectiva da teoria da argumentação da língua. Através dos recursos linguísticos apreendidos em uma situação dialógica, o discurso argumentativo tem a função de agir sobre o interlocutor com estratégias para modificar opiniões, atitudes e comportamentos.

Pontecorvo (2005), ao realizar estudos com crianças de 3 a 6 anos, constatou que quando interagem em conversas mediadas por um adulto, as crianças apresentavam argumentos plausíveis para os temas suscitados. Pirchio e Pontecorvo (1997) e Bova e Arcidiacono (2018) também discutem como crianças em interação com os pais, no momento das refeições, utilizam estratégias conversacionais complexas de oposição e discordância, bem como de afirmação e concordância, sendo capazes de produzir explicações para suas posições diante de seus interlocutores.

Compreendemos que o desenvolvimento de argumentos elaborados pelas crianças depende, em larga medida, da familiaridade com o próprio argumento. As crianças sentem familiarizadas com acontecimentos conhecidos, como atividades que envolvem familiares, rotinas escolares, desenhos animados (Orsolini, 2005). Desse modo, o desenvolvimento de um argumento é facilitado quando diz respeito à realidade da criança e o contexto contribui para o favorecimento na produção do argumento.

Adotamos que a argumentação é um processo cultural e discursivo (Leitão, 2007; Pontecorvo, 2005) em que os sujeitos em interação pelo movimento dialógico se constituem intersubjetivamente afirmando e/ou modificando sua maneira de responder e pensar no mundo (Bakhtin, 2012; Volóchinov, 2017; Freire, 2011). Por se tratar da esfera cultural, a argumentação desempenha um papel crucial na relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento psicológico da criança, como sinalizamos na seção anterior.

Ao abordar a argumentação como processo discursivo em desenvolvimento, consideramos que as ideias da perspectiva dialógica favorecem e estão intrinsecamente

aliadas ao processo argumentativo, pois esta considera o diálogo “o modelo que estrutura a forma que a argumentação assume” (Leitão & Almeida, 2000, p. 351), haja vista que a natureza do diálogo está diretamente vinculada à presença do outro¹, como unidade de confrontação, e requer recursos de negociação.

Nosso foco está na compreensão da argumentação pela via do diálogo, por consideramos um espaço de relações em que a linguagem e o pensamento são preponderantes na formação responsiva do sujeito (Volóchinov, 2017). O diálogo é o ponto central da interação discursiva (Bakhtin, 2017), é por ele que se constroem as relações intersubjetivas, na composição da subjetividade. Dessa maneira, o argumento funciona como uma espécie de catalisador entre o pensamento verbal e a linguagem em uso/discurso, na composição dialógica dos sujeitos.

Os sujeitos nesse contexto dialógico, são, na verdade, capturados pelas diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos e cronotopicamente situados dentro de uma esfera social (Brait, 2005). Sendo sujeitos que se caracterizam primordialmente pelo seu contexto discursivo, o processo argumentativo se caracteriza pela dinâmica interacional de concordância ou discordância, estabelecida no e pelo viés dialógico.

Isso significa que argumentação é um processo eminentemente de natureza dialógica e também dialética, ou seja, implica em uma multiplicidade de perspectivas que se assemelham (dialógica), mas também se divergem (dialética) (Leitão & Almeida, 2010). Desse ponto de vista, a ênfase na dialogicidade da argumentação pressupõe sempre a presença de mais um interlocutor no ambiente discursivo. Mesmo em situação de monólogo, em uma fala consigo mesmo, ou na produção da escrita, ou de uma palestra, o enunciador é

¹ Adotamos o conceito de “outro” a partir da teoria dialógica da linguagem, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, em que se trata do outro discursivo, ideológico e interacional.

orientado pela composição que o diálogo estabelece tanto pela forma e estrutura (gêneros), quanto pelos aspectos fundamentais que a argumentação adquire.

Nesse cenário, o confronto entre pontos de vista faz da argumentação uma síntese que evidencia vozes sociais que perpassam esse movimento dialógico/dialético. É nesse embate entre as diferentes vozes que a argumentação atua como um espaço de negociação, em que os argumentos proferidos pelos sujeitos são acrescidos de elementos novos, são retirados e/ou transformados (Leitão & Almeida, 2000).

A argumentação é sempre uma condição de negociação no fluxo polifônico em múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias, nas quais os sujeitos são convocados a manifestarem sua posição (Faraco, 2009). Os argumentos estão povoados de vozes sociais que, na cadeia discursiva, são vinculadas à voz do enunciador, em um caminho infinito de sentidos (Bakhtin, 2012). Isto é, a inserção no mundo cultural e social está povoada de concepções outras, de uma pluralidade de palavras no sentido de “enunciados” (Bubnova et al., 2011). A apropriação do “outro” é um andaime na inserção do universo cultural organizado pelas palavras alheias, em um processo de assimilação, pela apropriação da palavra oral, até a consolidação na palavra escrita (Bruner, 1975).

A entrada no mundo cultural, pela via da palavra, faz com que o sujeito participe dos sistemas psicológicos complexos da humanidade, como a linguagem (Bruner, 2004). É pela linguagem, enquanto palavra, que o sujeito se constitui como um sujeito enunciador. Isso significa que o uso da língua traz consigo um percurso que envolve apropriação, e modificação, de um novo olhar para si, para o outro e para o mundo (Volóchinov, 2017; Freire et al., 2021). Esse movimento decorre da maneira dinâmica e processual em que, diante de um novo aprendizado cultural, a argumentação atua na total ou parcial adesão nesse novo conhecimento.

Compreendemos que a argumentação tem potencial para promover a construção do pensamento de forma reflexiva. É na inserção em contextos discursivos que a argumentação promove o desenvolvimento da reflexão. Leitão (2007, p. 454) afirma que o termo “pensamento reflexivo” diz respeito a um processo autorregulador do pensamento “que se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções sobre fenômenos do mundo como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que as restringem”. Nesse sentido, o desenvolvimento da reflexão parte do princípio de que a defesa de um ponto de vista implica que sua trajetória pode gerar resultados diferentes dos propósitos iniciais (Leitão, 2007), ou seja, as crianças constroem seus argumentos baseadas no conhecimento que adquirem, enquanto seu ponto de vista é baseado na percepção crítica que foi desenvolvida ao longo do processo.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo dá-se pelo contexto de tensão – com o engajamento em situações de argumentação – e pela oposição, os quais se constituem como elementos fundamentais no contexto argumentativo, caracterizando-se como atividade cognitivo-discursiva (Leitão, 2007). Atividade essa que se distingue de outras por inserir os sujeitos em ações discursivas com a finalidade de negociar as premissas colocadas em questão.

A argumentação adquire um caráter de prática social, cuja característica principal versa no convencimento dos envolvidos no processo de interlocução (Ducrot, 1987; Perelman & Olbrechts, 2005; Plantin, 2008; Fiorin, 2017; Koch, 2011). A inserção dos elementos sociais na constituição da argumentação pela via da enunciação é inerente à linguagem humana, e os argumentos, provenientes da linguagem, participam efetivamente desse processo (Fiorin, 2017).

Entendemos que a argumentação como uma atividade estruturante do discurso (Fiorin, 2017; Kock, 2011; Amossy, 2018) é notada primordialmente pelos encadeamentos

discursivos, cuja materialidade se dá nos operadores argumentativos que proporcionam coerência, progressão e condições de existência de qualquer discurso. Diante disso, a argumentação como atividade organizadora do discurso é marcada linguisticamente pelos elementos gramaticais que dão sentido aos enunciados, por exemplo, o uso das conjunções adversativas que funcionam como uma oposição no discurso: mas, porém, contudo, no entanto, entre outras.

O processo enunciativo se constitui pela via argumentativa na empregabilidade do sentido expresso na língua, ou seja, na teoria do discurso a argumentação não representa um privilégio desse tipo particular de discurso: qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação (Amossy, 2018). Essa posição demarca a argumentação como intrínseca à linguagem na medida que produz um contrato social na esfera enunciativa.

Os processos conversacionais pela via da interação social (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005; Vigotski, 2014), promovem o espaço argumentativo entre os sujeitos pela influência recíproca que exercem uns aos outros, exigindo que os sujeitos em interação ofereçam um comportamento voluntário e involuntário, que demonstre sua impressão sobre si, mesmo que contribua para afetar seus interlocutores (Amossy, 2018).

A conversação promove situações dialogais em que os aspectos de negociação são fundamentais para o desencadeamento do fluxo discursivo. Nesse contexto, é importante evidenciarmos que os sujeitos assumem posições hierárquicas (historicamente construídas) como mecanismos de atuação no desenrolar da interação. Na medida que a argumentação exige e impulsiona no enunciador uma resposta, o dizer se direciona para uma finalidade específica: para que fala, como se fala e em que circunstâncias se fala. Desse modo, as relações hierárquicas nas instâncias discursivas são características fundamentais para análise da forma como os argumentos são produzidos no processo argumentativo (Amossy, 2018).

Por se tratar de uma atividade social e discursiva, o processo argumentativo abrange aspectos sociais e dialógicos que são considerados, neste estudo, como promissores para o surgimento da argumentação de crianças em contexto colaborativo na produção do conhecimento (Bakhtin, 2012; Volóchinov, 2017; Orsolini, 2005; Pontecorvo, 2005). Isso significa que o contexto se constitui como terreno profícuo no processo da argumentação, uma vez que os argumentos são suscitados pela via da linguagem (principalmente pela produção da palavra) e pelo pensamento verbal (organização dos signos).

Os fenômenos psicológicos são instâncias psíquicas que se desenvolvem na medida que os sujeitos são historicamente constituídos pelo desenvolvimento da filogênese em relação aos aspectos ontogenéticos (Vigotski, 2014). Essa compreensão parte do princípio de que os processos psicológicos são desenvolvidos principalmente pelo contato social e cultural que promove o desencadeamento das funções que por ora são primárias (filogenética) e de natureza prioritariamente orgânicas, a uma condição complexa e de natureza preferencialmente social (ontogenética). Isso se dá pela apropriação entre o que é de origem eminentemente social, produzido principalmente pelo mundo cultural, em que o sujeito inserido nesse contexto usufrui desse conhecimento acumulado historicamente e este é internalizado, constituindo a capacidade pensante do sujeito. Diante disso, o pensamento verbal compreende um sistema de significação de base social, que compõe e demarca os diferentes pontos de vistas que se expressam na produção de argumentos.

Entendemos a argumentação como um processo que se opera pelo aparecimento de pontos de vistas que se assemelham, se refutam, se contradizem. Como parte intrínseca da esfera discursiva, os mecanismos que favorecem o aparecimento da argumentação são de caráter extremamente dialógicos e polifônicos, uma vez que o argumento é sempre direcionado e responde a algo que já foi dito anteriormente, em um processo que se constitui pelo endereçamento (Volóchinov, 2017). Os enunciados são sempre direcionados a algo ou a

alguém, e se estruturam a partir dos gêneros discursivos pelas escolhas das palavras, gestos, conteúdos (Bakhtin, 2012; Fiorin, 2017; Faraco, 2009).

Assim, os enunciados argumentativos são construídos a partir da relação entre os interlocutores, que se movimentam entre as diferentes vozes sociais que disputam a voz do enunciatador. É no movimento de alternância das vozes que o enunciado do outro é incorporado ao repertório enunciativo, seja por “concordar, discordar dele total, parcial, completá-lo, aplicá-lo, prepará-lo para o uso. É nesse processo de interação verbal que reside a assimilação das vozes sociais” (Bakhtin, 2012, p. 271).

A interação verbal, como promotora do diálogo, pressupõe a presença de um outro de caráter social, apoiando-se primordialmente na alteridade. É na alteridade que o “eu” se confronta e avalia sua posição, na medida que é impossível alguém defender uma posição sem correlacioná-la a outras posições (Bakhtin, 2014). Nesse sentido, o conflito, aqui entendido como posições contrárias em disputa, é promissor para o desencadeamento de diferentes pontos de vista e que exigem diferentes tipos de argumentos.

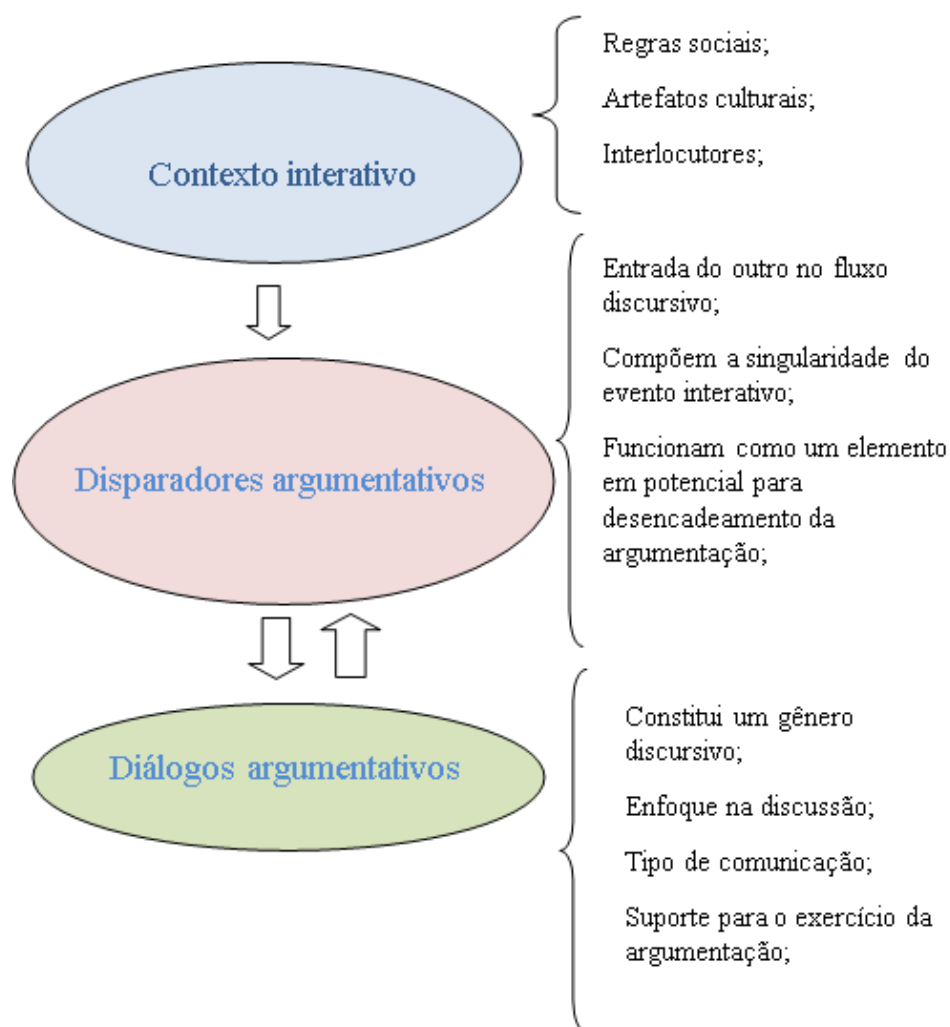
Instaurar o conflito é necessariamente gerar um desencadeamento do processo argumentativo, que se fundamenta nesse embate de respostas, sejam elas simples, complexas com ou sem justificações. Essas categorizações argumentativas são desenvolvidas pela inserção da criança na instância discursiva, que para nós é de suma importância aos processos vinculados à alfabetização, como discutiremos com mais afinco na próxima seção.

Acreditamos que os diálogos argumentativos são espaços discursivos que conduzem a um processamento mais complexo e se estruturam como forma de adquirir conhecimentos mais relevantes e elaborados. Desse modo, o suporte social (elaboração de estratégias que produz a coparticipação), a relação entre os interlocutores (verificar o nível de adesão do grupo) e os artefatos culturais (objetos que promovem a conversação) contribuem para o desencadeamento dos diálogos argumentativos (Pontecorvo, 2005; Zittoun, 2016).

Essa composição do contexto interativo é caracterizada pelas condições sociais que sustentam a atividade, pelos artefatos culturais que funcionam como mediadores na conversação e pelas características individuais dos sujeitos. Esse cenário antecipa as condições que darão lugar aos disparadores argumentativos, como podemos visualizar na Figura 1, abaixo.

Figura 1

Dinâmica dos Diálogos Argumentativos



Fonte: Elaboração da autora.

Defendemos que os disparadores argumentativos (Ribeiro et al., 2020) emergem no contexto interativo como indicadores para o desencadeamento do diálogo argumentativo, ou seja, como elementos potenciais para o aparecimento da argumentação em contexto coletivo.

Esse processo decorre primeiramente da entrada do outro no fluxo discursivo, sendo esse outro um agente de disputa pela palavra que, ao conquistá-la, orienta o que será colocado em evidência no desencadeamento do diálogo. E também, de certa forma, os disparadores funcionam como andaimes ou *scaffodings* (Bruner, 1975) para a produção e para a organização dos diálogos argumentativos.

Outro aspecto que caracteriza os disparadores argumentativos é o caráter singular que todo espaço interativo tem. Por mais que haja um planejamento e organização da atividade para fins de encaminhamento dos objetivos propostos para a discussão, o momento interacional é único e irrepetível (Volóchinov, 2017), por ser algo específico daqueles interlocutores, que estão situados naquele espaço e constroem, por meio do disparador, um acesso às representações imaginativas com o uso da memória que atua como suporte para a construção argumentativa do grupo. Nesse sentido, o disparador funciona como um artefato em potencial para o aparecimento da argumentação. E mais, ele sinaliza o que é de interesse do grupo e orienta o enfoque dos temas em discussão.

Nesse contexto, os diálogos argumentativos constituem-se como atividades que assumem uma comunicação entre diferentes posições em que a discussão é uma característica fundamental para o exercício da argumentação (Pontecorvo, 2005). O que pode dificultar para a efetivação desse processo de interação argumentativa são as relações hierárquicas que constituem os espaços de interlocução (Holanda, 2020). A dificuldade se encontra principalmente devido aos papéis sociais, historicamente construídos como depositários do conhecimento, que assumem uma posição de autoridade no dizer.

Nossa ênfase na argumentação pela via cultural e discursiva se apoia necessariamente na constituição da palavra como promissora de argumentos. Ao abordar o argumento pela constituição da palavra, entendemos que a força da palavra está na força do argumento dessa palavra (Fiorin, 2017). Isto é, está ligada ao valor, peso, afeto que a fortalece e a sustenta,

construído pelo passado hierárquico. Diante disso, o argumento “ganha” força pela compreensão e uso de tal palavra que condiz ao significado social valorativo naquele cenário discursivo.

Bakhtin (2012) discute sobre as nuances que compõem a dinâmica da palavra autoritária e a palavra persuasiva. Com criança em idade pré-escolar, a palavra autoritária é internalizada como fonte de significação, por ser uma palavra que possui um efeito de verdade incontestável, como, por exemplo, a religiosa, a dos pais, a da professora.

Em nossa pesquisa, percebemos que, para construir argumentos, as crianças, em vários momentos, consultavam a opinião do adulto (pesquisadora), que funcionava como portador da palavra autoritária, para validar o seu próprio dizer. Isso demonstra que a linguagem autoritária impõe enfaticamente uma condição de elaboração psíquica que, para a criança, funciona como o modo de construção do seu pensar e dizer.

À medida que a linguagem se complexifica, mediante a apropriação da leitura e da escrita, as operações mentais (regulação, resolução, planejamento) se ampliam e permitem uma maior abertura à palavra persuasiva. Assim, apropriar-se da palavra persuasiva, ou se deixar persuadir, é um novo recurso de linguagem em que os processos argumentativos possuem uma participação promissora para a confirmação do próprio ponto de vista (Amossy, 2018).

Entendemos que o uso de estratégias argumentativas constitui características fundamentais para o desenvolvimento da argumentação. As pesquisas (Fiorin, 2017; Pontecorvo, 2005; Koch, 2011) discutem as estratégias argumentativas para referirem-se à produção dos tipos de argumentos com a finalidade de promover, e aumentar, a adesão dos interlocutores para a discussão sobre seus pontos de vista. Neste estudo, as estratégias argumentativas são vistas como diferentes procedimentos discursivos na busca da argumentação.

De acordo com Fiorin (2017), os diferentes tipos de argumentos são produzidos no desencadeamento discursivo e se caracterizam por serem: 1) do raciocínio quase lógico; 2) fundamentados na estrutura da realidade; e 3) fundamentados na estrutura do real. Os argumentos quase lógicos baseiam-se em razões que se “assemelham à estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias” (Fiorin, 2017, p. 116), tais como: tautologia, definição, comparação, reciprocidade, dilema, dentre outros. Os argumentos baseados na estrutura da realidade são fundamentados no mundo objetivo, como os fatos, a causalidade, as falas de autoridade. Por sua vez, os argumentos que se estruturam com base no real são argumentos que se caracterizam pela particularidade de um caso, por exemplo, o uso de exemplos, ilustrações, modelos, metáforas, dentre outros.

Kock (2011) apresenta um estudo significativo sobre a relação argumentação e linguagem e propõe o uso de estratégias argumentativas por meio dos operadores argumentativos, que funcionam como marcadores linguísticos, os quais indicam um aprimoramento da produção argumentativa com o uso das conjunções: conclusivas (assim, logo, portanto etc.), comparativas (mais que, menos que, tão assim etc.), refutação (mas, contudo, porém, no entanto, apesar de etc.) e de coordenação (porque, por isso etc.).

Orsolini (2005) sinaliza que as estratégias argumentativas estabelecem um maior envolvimento dos interlocutores na produção dos argumentos. A autora trabalha com criança em idade pré-escolar e apresenta três estratégias que favorecem a elaboração de respostas mais complexas: o pedido de esclarecimento; a solicitação de explicação e o espelhamento. Cada uma dessas estratégias aparece no contexto discursivo, dependendo do nível de aprofundamento que se quer atingir.

A construção do argumento é baseada no efeito de convencimento do outro utilizando os recursos que a enunciação exige, pelas composições que norteiam a atividade. Haja vista que, na produção do argumento, seu conteúdo e sua forma nos ajudam a entender a

significação que o interlocutor traz para a interação verbal. Isso porque não há um interlocutor neutro, abstrato, sendo impossível pensar na língua e nos sentidos sem considerar o processo de interação verbal.

Diante disso, o favorecimento da argumentação parte do princípio da interação verbal. Nesse sentido, os trabalhos de Pontecorvo (2005) e Orsolini (2005) sinalizam para a promoção de ambientes que conduzem à interação pelas diferentes orientações e estratégias: 1) tutoramento, o adulto ou alguém mais experiente sustenta o trabalho cognitivo do grupo; 2) coparticipação, as crianças constroem juntas o conhecimento compartilhado; 3) conflito, um adulto ou alguém experiente apresenta dados conflitantes, com o intuito de contestar ou produzir uma mudança na representação apresentada por outras crianças; 4) argumentação, oposições transformadas em disputa que podem levar ao crescimento do raciocínio coletivo.

Os efeitos e as estratégias utilizados na interação indicam qual estratégia está mais presente e qual responde com mais eficácia. Pontecorvo (2005), ao desenvolver pesquisas com crianças para a produção coletiva de textos escritos, observa que a coparticipação se fez mais presente que exemplos de tutoramento de crianças com competências diferentes em atividades de produção de escrita. Essas diferenciações dependem da combinação entre as estratégias de interação social em relação às estratégias que promovem a argumentação.

Em se tratando do argumento na produção de textos orais e escritos, a composição se difere pelas estratégias utilizadas para cada atividade discursiva. A oralidade é marcada pela manifestação imediata, em que os processos de conversação possuem efeitos que se manifestam principalmente pela entonação e pelas expressões faciais. Já a produção de textos escritos possui uma diferenciação na produção e nos enunciados das crianças, pela dificuldade encontrada tanto em relação aos aspectos pragmáticos (situações de produção da argumentação), cognitivos (dificuldade de relacionar oposições em um texto) e linguísticos (manejo de construção das sentenças, produção textual coesa) (Pinheiro & Leitão, 2007).

Buscamos até o momento refletir sobre o modo como o processo argumentativo de crianças se apresenta principalmente pelos estudos que têm como orientação as bases culturais e discursivas. Isso quer dizer que o processo argumentativo decorre das relações sociais e culturais em ambiente dialógico e polifônico, em que as afirmações e/ou as modificações dos argumentos decorrem pela entrada da “palavra do outro”, que neste estudo adotamos como disparadores argumentativos. Sinalizamos que o processo argumentativo promove um modo singular de organização mental advindo das relações entre a linguagem (pelo domínio gradativo da linguagem oral e escrita) e o pensamento (pela produção dos signos que compõem o psiquismo).

3.5 Alfabetização e Letramento na Contemporaneidade

Questões de alfabetização têm sido investigadas na literatura sobre desenvolvimento humano e educação, tanto em termos de realização social quanto no que se refere aos benefícios individuais da posse de habilidades culturais, como a leitura e a escrita (Oliveira & Valsiner, 1998; Bruner, 2010). Nosso interesse é discutir aspectos relevantes a respeito da alfabetização/letramento de crianças, à luz da Psicologia Cultural (Vigotski, 2014, 2018; Bruner, 2010), dialógica (Bakthin, 2012, 2014, 2018; Smolka, 2012) e da pedagogia crítica (Freire, 2011, 2020, 2021), com especial destaque ao trânsito cultural das crianças no mundo letrado, denominado por Bruner (2010, p. 39) “pela capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades”.

Compreendemos a linguagem como uma conquista cultural significativa para o avanço no desenvolvimento psicológico da criança (Bruner, 2010), por consistir em um sistema que estabelece uma mediação tanto em nível de comunicação, funcionando como uma ferramenta social entre os falantes, quanto como um instrumento ordenador da realidade. Assim, entendemos que os seres humanos, a fim de representarem suas experiências, fazem

uso de mecanismos de comunicação, dos signos, dos sistemas simbólicos, para compartilharem suas experiências com os outros dentro de um contexto específico (Valsiner, 2012).

É imersa na cultura que a criança vai se apropriando da linguagem e, gradativamente, a palavra vai se tornando simbólica e produzindo sentido na sua vida. A cultura consiste em processos simbólicos que os sujeitos utilizam para construir significados pela apropriação de instrumentos que auxiliam na construção de si e do mundo (Bruner, 2010). Desse modo, a construção de significados ocorre nas trocas dialógicas interpessoais e intrapessoais numa dinâmica dialética de negociação semiótica (Cavaton, 2010).

Em se tratando da cultura relacionada à educação, os autores enfatizam que a apropriação dos recursos culturais ocorre antes da criança ir à escola (Martins et al., 2018; Bruner, 2010; Freire, 2011; Vigotski, 2014). A educação envolve as diversas formas de aprendizagens, não se restringindo particularmente à escola, mas aos espaços iniciais de interação da criança com a família e os vizinhos, por exemplo. É a partir desse espaço social e cultural que a criança constrói suas primeiras impressões sobre a vida, pela “leitura do mundo”.

Na perspectiva freiriana (2011), “ler o mundo” significa compreender de que modo ele se organiza pelas formas iniciais de comunicação, em que a oralidade (desenvolvimento da fala) é o componente de evidência. Isso implica numa visão contextual e de interpretação das dinâmicas sociais em que a experiência perceptiva é fundamental para a compreensão do mundo imediato. Esse mecanismo relacional é imbuído pela constituição da convivência com os outros, pela composição dos afetos, dos valores, dos gostos, dos receios, que a princípio compõem o mundo amplo e imediato.

Por outro lado, ler a palavra constitui um novo nascimento para a cultura letrada e que, nas palavras de Freire (2011, 2020, 2021), não é uma apropriação mecânica do alfabeto,

das letras, das palavras e das frases, mas uma relação entre educandos e o mundo, mediado por uma prática transformadora em que a palavra é a principal fonte de disputa. Nesse sentido, alfabetizar significa ler a palavra e seu contexto, implicando uma compreensão de movimento entre a linguagem e a realidade.

Corroborando essa ideia, Bakhtin (2012) afirma que o importante é pensar nos contextos possíveis em que a palavra tomaria forma e faria sentido no processo de interação verbal, ou seja, a palavra isolada de um contexto em um processo de compreensão não teria nenhuma validade. Ademais, a linguagem, como um sistema cultural, organiza o mundo material e conceitual pela mediação simbólica, atribuindo significados aos acontecimentos, aos objetos físicos, às interações, aos discursos. Isso significa que entender seu uso, sua relação íntima processual, implica dar sentido aos contextos em que atos de escrita são considerados relevantes.

Entendemos que é preciso ensinar as nuances da escrita e não necessariamente como se escreve (Vigotski, 2018). Isso requer dar sentido aos contextos possíveis de uso da escrita (Vigotski, 2014; Bakhtin, 2012; Bruner, 2010; Smolka, 2012) e fomentar o anseio por escrever. A educação deve provocar uma curiosidade, uma motivação para o aprender, isto é, deve provocar na criança a necessidade da leitura e da escrita (Vigotski, 2014; Bruner, 2010; Smolka, 2012).

Para que a criança escreva é necessário um contexto educacional que promova uma apropriação da “leitura da palavra”, como fonte de liberdade e conquista social, propiciando uma prática crítica e democrática (Freire, 2011). E mais, é fundamental que a escola seja um espaço de compartilhamento das diferentes mentalidades sociais e amplie as diferentes composições pedagógicas e metodológicas de como se apropriar de um sistema de leitura e escrita, que não se restrinja a codificar e decodificar letras e números. Mas, um sistema escolar que compreenda a singularidade da criança nas suas vivências nos seus anseios.

Para que realmente a alfabetização ocorra, é necessário oferecer à criança uma proposta de ensino-aprendizagem que contemple a assimilação e leve à generalização. Segundo Bruner (2010), o ensino não deve se restringir a conteúdos e habilidades específicos, descontextualizados, mas ao contrário, deve promover uma visão geral que garanta uma certa utilidade e de sua aplicação mais ampla. Diante disso, é de suma importância considerar as questões inerentes ao processo: tempo, dedicação, material didático e metodologia, uma vez que todos esses elementos estão relacionados com o sucesso da apropriação e compreensão da língua.

O aprendizado da linguagem escrita é marcado prioritariamente pela apropriação dos mecanismos simbólicos da linguagem, inseridos na cultura (Smolka, 2012; Mortiner & Smolka, 2001; Bruner, 2010). Sendo assim, a apropriação da escrita se torna fundamental para que os sujeitos se humanizem e conquistem vínculo social efetivo, de modo que ambos se fortaleçam como constituintes da sociedade moderna (Martins et al., 2018).

Durante a aprendizagem da linguagem escrita, as crianças tomam consciência de aspectos de relação oral e escrita. Quando elas falam, não têm consciência da maneira que pronunciam os sons. Com a aprendizagem da escrita, é necessário que elas tomem consciência dos elementos que constituem a linguagem oral para reproduzir os símbolos alfabéticos correspondentes. As crianças mudam o olhar para as imagens do mundo, do concreto para o abstrato. A tomada de consciência da própria linguagem para a criança só se constitui durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, pensar sobre a própria linguagem (metalinguagem) (Toufoni, 2010).

Nessa perspectiva, a criança lida diretamente com o objeto do conhecimento e está em atividade de aprendizagem, cujo objetivo é descobrir regras, aplicação do conteúdo aprendido na escola em seu cotidiano e participação em atividades orientadas pelo professor. Nesse processo, a figura do professor como mediador educacional é vista de forma descentralizada,

o que implica compreender que a aprendizagem humana se dá pela intersubjetividade (Bruner, 2010).

O sistema educacional, em particular a escola, é um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas (Dangio & Martins, 2015; Martins et al., 2018; Mariglia, 2017; Tuleski et al., 2012; Santos & Giroto, 2020), por se tratar de um contexto que visa garantir, de maneira intencional e planejada, condições efetivas de aprendizagem.

Entendemos que a escola é um espaço significativo no desenvolvimento cultural da criança, por introduzir formas canônicas de interpretação da realidade (Smolka et al., 2010). Mas, também é importante que ele promova um contexto criativo que priorize “a consciência, a reflexão, o diálogo, a negociação”. Diante disso, de acordo com Bruner (2010, p. 70), se a escola não cumprir essas exigências educacionais, corre o risco de “promover a alienação, a oposição e incompetência e, em última instância, comprometer a própria cultura”.

Bruner (2010) destaca que o ambiente escolar deve favorecer um aprendizado de descoberta que gere um processo de exploração de alternativas, provoque a curiosidade e a manutenção da exploração. Trata-se de uma descoberta dirigida, ou seja, plena de sentidos e das metas a atingir, de maneira que o processo não se torne caótico e/ou cause confusão ou angústia nos alunos. Nesse contexto, é importante que os processos educacionais favoreçam “auxílios e diálogos para traduzir a experiência em sistemas mais poderosos de notação e ordenação” (Bruner, 2010, p. 35). E mais: os alunos, ao se apropriarem dos recursos semióticos colaborativos (planejamento, organização, negociação), promovem a cidadania e o respeito pelas diferenças.

A escola, por ser um lugar de produção de conhecimento através de diferentes interações sociais e dialógicas, constitui-se como espaço construído coletivamente e

promove, por meio do processo de escolarização, a apropriação de instrumentos culturais que potencializam os processos psicológicos desenvolvidos na e pela cultura.

A construção da linguagem escrita como prática sociocultural se estabelece em relações educativas na escola (Bruner, 2010; Luria, 2016; Kleiman, 2010, 2014; Mortimer & Smolka, 2001; Oliveira & Valsiner, 1998, Vigotski, 2014), por promover dinâmicas colaborativas que amplificam as diferentes formas de construção da realidade pela interação dialógica (Bakhtin, 2014; Volóchinov, 2017).

O contexto sociocultural em que ocorre a alfabetização desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do uso da língua oral e escrita no ambiente concreto em que a criança vive. Ademais, o ambiente escolar, como espaço educativo e de letramento, deve proporcionar respeito à cultura do outro para garantir a inserção do aluno nos modos de fazer sentido da escrita na sociedade tecnológica em que a imagem e o texto escrito imperam.

Na contemporaneidade, a democratização das informações, pelo acesso à informática e aos usos das diferentes mídias no mundo globalizado, tem provocado uma nova forma de organização dos processos comunicacionais (oral, escrito, visual). Essa pluralidade dos modos comunicacionais estabelece uma multiplicidade de usos de linguagens (sons, escrita, imagem) em diferentes contextos sociais, ampliando a maneira de construir conhecimento e expandindo nossa conceituação de alfabetização e letramento (Cavaton, 2014).

A compreensão sobre o letramento foi sendo modificada, a partir do desenvolvimento das práticas tecnológicas da informação (Chartier, 2010), ao longo dos anos, passando de uma forma mais ampla a um modelo de ensino que contemple os multiletramentos (Kress & Leeuwen, 2006; Lemke, 2010; Rojo, 2012; Soares, 2013), isto é, a inclusão, nas práticas sociais do letramento, relacionadas aos diferentes sistemas semióticos (linguístico, visual, espacial, gestual) da cultura digital e de múltiplas mídias “inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (Kleiman, 2014, p. 81).

As múltiplas práticas de letramento contemporâneo requerem do leitor e produtor de textos processos de domínio da capacidade de leitura e escrita pela interpretação das combinações midiáticas (impresso, oral, eletrônico) (Lemke, 2010). Quanto mais atrativos e participativos forem os processos multimodais e intersemióticos, maiores as possibilidades de réplicas e envolvimento dos alunos na escola contemporânea. Todavia, a dimensão da contemporaneidade a respeito das práticas de letramento não leva em conta, necessariamente, apenas o uso dos recursos tecnológicos mais avançados ou até em nível de suas funcionalidades, mesmo que sejam instrumentos importantes para determinar objetivos educacionais.

É necessário que as práticas educativas priorizem a argumentação como uma atividade discursiva para que o outro (aluno) possa ser escutado no seu dizer e que as condições de aprendizagem sejam flexibilizadas para proporcionar condições para que o aluno seja efetivamente produtor do conhecimento. Isso pode ser feito por meio de atividades que, preferencialmente, levem em conta os recursos aos quais os alunos efetivamente têm acesso, embasados numa leitura aprofundada dos conteúdos, transformados em situação e que reflitam uma compreensão ativa da complexidade da teórica que informa a prática (Kleiman, 2014).

3.6 Argumentação e Alfabetização: Relações Necessárias para o Desenvolvimento Cultural da Criança

O processo argumentativo contribui na formação da criança leitora e escritora, por promover um espaço educativo analítico, reflexivo e interpretativo da realidade (Chiara & Leitão, 2005; Smolka, 2012). Similarmente, a alfabetização promove na relação da criança com o mundo social uma nova forma de apreensão e organização da realidade, pela

modificação do pensamento, pela via da linguagem, promovendo posições diferenciadas no fluxo das negociações intersubjetivas (Freire, 2011; Smolka, 2012; Goulart et al., 2019).

Salientamos que os avanços do pensamento culminam no processo de reflexão (Leitão, 2005), ou seja, o educando é instigado a problematizar e confrontar seu próprio pensamento, assim como o pensamento dos outros. Para o alcance de uma educação que propicie o desenvolvimento da reflexão, é necessário que o “conflito” tenha um valor de discussão na produção do conhecimento. No entanto, esse tipo de contexto é pouco utilizado no ambiente escolar (Chiara & Leitão, 2005), possivelmente pela interpretação de se gerar um contexto difuso, indisciplinado, que demarca uma “desordem”.

Entretanto, instaurar um conflito significa estabelecer um ambiente dialógico no qual diferentes pontos de vistas possam ser evidenciados e negociados. Desse modo, na discussão, pelo uso de práticas de comunicação e pelas trocas de informações, são construídos temas geradores que colaboram para a construção do conhecimento. Para isso, é necessário que os ambientes educativos fomentem, na prática escolar, um contexto colaborativo, com o uso de estratégias que favoreçam a formação cultural da criança que lê sua realidade, a questiona, a investiga (Freire, 2011).

Em seus estudos, Pontecorvo (2005) defende a instauração de um ambiente de discussão como promotor de aprendizado. Nesse sentido, a autora afirma que, gradativamente, as crianças são capazes de elaborações complexas, como da ordem de argumentar, com o uso de estratégias conversacionais que promovem a indagação, a pergunta, a solicitação. A condição para a discussão, de forma educacional, é apresentada por Pontecorvo (2005) em três características principais para o desencadeamento de um espaço coletivo de discussão em contexto escolar: 1) uma experiência comum; 2) exploração do mesmo material; 3) mudanças nas regras usuais na participação coletiva do discurso escolar. A respeito da primeira característica, é necessário que seja retomado algum acontecimento

compartilhado pelo grupo, a fim de produzir diferentes pontos de vista a partir daquela realidade vivida.

A outra característica é colocar em comum um mesmo material, seja ele um texto escrito, um filme, uma imagem, com uso do compartilhamento coletivo sobre os significados que possam ser comparados e as diferentes soluções e interpretações sobre o tema em evidência. Por fim, uma participação coletiva na apropriação dos turnos de fala, em que todos do grupo possam “conduzir” a discussão, não se atribuindo ao professor a gerência e o controle da discussão. Diante disso, é fundamental que o professor contribua nesse processo de compartilhamento coletivo na produção do conhecimento, mediando os diálogos para que todos os participantes possam ter o direito de participação (Pontecorvo, 2005).

A compreensão do diálogo colaborativo para a construção de argumentos pelas interações criança/criança, criança/professor, durante atividades comunicativas é de suma importância para o processo educativo na contemporaneidade (Rojo & Barbosa, 2015). Acreditamos que a construção e o planejamento de ambientes educativos de discussão possam ser introduzidos nas práticas de alfabetização e letramento, com o intuito de promover ambientes que busquem refletir, questionar e reivindicar, com vistas a construir um contexto participativo de diferentes gêneros discursivos, como, por exemplo, o uso do gênero “roda de conversa” com criança (Alessi, 2014; Ribeiro et al., 2020).

A roda de conversa em ambiente escolar é um instrumento metodológico profícuo de investigação dos dizeres das crianças (Ribeiro et al., 2020), por promover a troca em que a conversa, o diálogo, constitui em um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e de fala (Alessi, 2014; Moura & Lima, 2014). Compreendemos que o espaço da conversa é um espaço de formação, de experiências que modificam opiniões, de confraternização e promove a produção de significados, pois as colocações de cada participante da roda são produzidas na interação com o outro, seja para complementar,

discordar, seja para concordar com a fala anterior (Alessi, 2014). Desse modo, aprendizagem colaborativa é um espaço de aprender com o outro, de escutar o que o outro diz.

Salientamos que a argumentação promove a aprendizagem na medida que contribui efetivamente para a apreensão do conhecimento de maneira reflexiva (Leitão, 2005; Pontecorvo, 2005; Ribeiro, 2009; Orsolini, 2005). O conhecimento deve buscar os diferentes modos de justificações e posições históricas sob os diferentes olhares. Assim, as crianças não devem somente conhecer os conceitos, os conteúdos que constituem o conhecimento sistematizado nas disciplinas, mas devem sim ser incentivadas e provocadas a compreenderem como o conhecimento é organizado e funciona nas disciplinas (Asternan & Schwarz, 2016).

Nesse sentido, o processo argumentativo alavanca o aprendizado, ou seja, argumenta-se para aprender (Asternan & Schwarz, 2016; Pontecorvo, 2005). Esse processo garante o avanço científico, pois sem argumentação e avaliação seria impossível a construção do conhecimento confiável. Por isso, fomentar a argumentação é uma razão viável para promover a participação em uma sociedade democrática, pois propicia o pensar sobre a própria prática, sobre o próprio pensamento, a respeito da própria linguagem (metalinguagem).

Defendemos que a argumentação contribui para uma educação transformadora. Isso porque argumentação significa tomada de posição, negociação, reflexão, características complexas do exercício discursivo cultural. Inserida em contexto escolar, a argumentação contribui para uma aprendizagem que promove a transformação social. Isso porque “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 2011, p. 40), ou seja, a educação transforma a realidade e potencializa o desenvolvimento cultural da criança. Na medida que coloca a criança em condições de

apropriação e objetivações dos possíveis contextos sociais de realização da vida, a educação garante primordialmente a sua humanização.

Nesse contexto, qual o impacto da alfabetização nos processos de argumentação? Como mencionamos anteriormente, apoiamo-nos numa perspectiva de alfabetização crítica e discursiva, ancorada nas concepções da linguagem de caráter dialógico, histórico e cultural, o que evidencia a compreensão do mundo cultural organizado em elementos semióticos, mediado pela linguagem. Em uma sociedade letrada, saber ler e escrever denota uma participação efetiva no mundo cultural; significa se reconhecer nesse mundo e se movimentar nele. Isso não ocorre de modo natural e linear, mas numa dinâmica de internalização dos sistemas culturais de negociação.

Ademais, compreender a alfabetização nessa visão crítica e discursiva garante ao aprendiz uma leitura não só dos códigos da língua; mais do que isso, promove uma inserção no mundo cultural de modo democrático (Freire, 2021). Ou seja, a efetividade da alfabetização está em identificar e analisar o que está sendo construído na relação entre o que há de intersubjetivo em “ler e interpretar a si mesmo” e o que há de intrassubjetivo em “ler e interpretar o mundo” (Freire, 2021). Portanto, a alfabetização contribui na produção dos argumentos, principalmente pelos avanços da linguagem e do pensamento, atribuindo maior complexidade nas formas de elaborações das enunciações, de maneira simbólica, lógica e conceitual (Vigotski, 2014; Smolka, 2012; Martins et al., 2018; Santos & Giroto, 2020).

Outro aspecto fundamental, diz a respeito à função mediadora da linguagem como ordenadora da realidade e produtora de significados e sentidos para a vida. Assim, pensar o processo argumentativo em relação à alfabetização de crianças contribui, nesse cenário, para colocar em evidência a própria condição humana, com suas potencialidades e necessários avanços para seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 4

PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, apresentamos os objetivos, a tese e o método. Esses procedimentos orientam as investigações teóricas e empíricas da pesquisa empreendida.

4.1 Elementos da Pesquisa

4.1.1 Objetivos

4.1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a produção do processo argumentativo oral de alunos do 1º ano do ensino fundamental, mediado por narrativas literárias em contexto de roda de conversa, observando como os argumentos orais são construídos e modificados.

4.1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a dinâmica dos processos interativos e dialógicos que contribuíram para o aparecimento da argumentação;
- Identificar e analisar a construção e a modificação dos argumentos orais em contexto de roda de conversa;
- Descrever e analisar os discursos que compõem os argumentos das crianças.

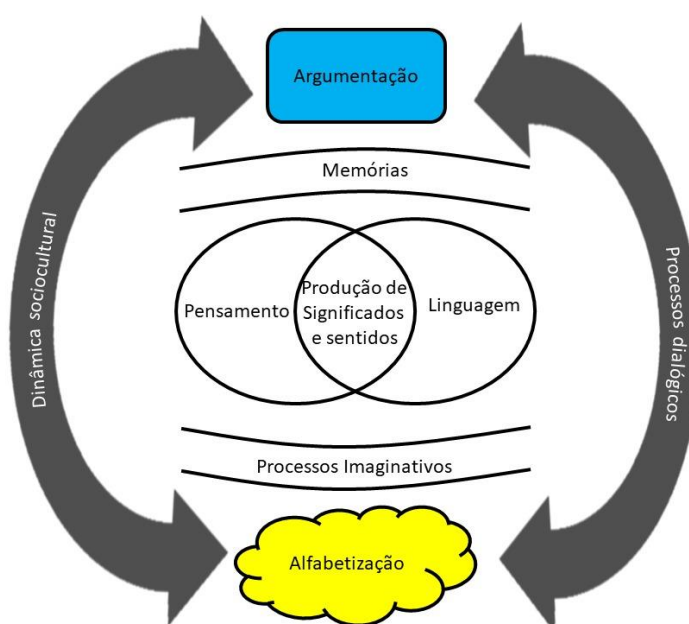
4.1.2 Tese

Este estudo evidencia que o processo argumentativo contribui para o avanço da linguagem e do pensamento, de modo conceitual e reflexivo, nas crianças em período de alfabetização (Vigotski, 2009; Bruner, 2010; Pontecorvo, 2005; Leitão, 2007).

Defendemos a argumentação como processo psicológico de natureza social, cultural, e, portanto, discursiva, que se instaura no e pelo ambiente interativo, por intermédio do modo de organização do pensamento na composição dos diálogos, a partir do qual as crianças se apropriam desse recurso cultural na manutenção e na modificação de significados e sentidos (ver Figura 2) (Bakhtin, 2012; Volóchinov, 2017; Fiorin, 2017; Amossy, 2018).

Figura 2

Dinâmica da Produção Argumentativa em Contexto de Alfabetização



Fonte: Elaboração da autora.

Por configurar-se como uma forma de linguagem, a argumentação se relaciona com processos dialógicos na composição dos argumentos, o que implica na construção e expressão do pensamento. O pensamento da criança avança na medida que ela é exposta a formas elaboradas de linguagem, como o discurso argumentativo, que promove processos reflexivos e ativos (Leitão, 2007; Orsolini, 2005). Nesse sentido, as crianças, inseridas no processo argumentativo, são impelidas à elaboração e à construção do pensamento, de acordo com o contexto e suas exigências.

Acreditamos que a alfabetização, por representar um período de apropriação da linguagem escrita e da leitura, modifica a relação da criança com o mundo externo pela mediação da linguagem; e, dessa forma, organiza os esquemas mentais do pensamento, tornando-o verbal e acessível pelas enunciações (Bruner, 2010; Bakhtin, 2012; Smolka, 2012; Freire, 2011). Sendo assim, por estarem em processo de alfabetização, as crianças incorporam os elementos da linguagem escrita (abstração, generalização) no processo de elaboração da linguagem oral em contexto de roda de conversa, em que o argumento é produzido coletivamente pelas vozes sociais que perpassam o momento interativo das crianças participantes da pesquisa. E mais, os avanços na apropriação da leitura e da escrita vão proporcionando ao argumento oral uma forma complexa do pensamento, ou seja, a complexificação do pensamento se dá por uma maior qualidade e sustentação por conta da alfabetização e vice-versa.

Diante disso, identificamos, pelas informações produzidas nesta pesquisa, uma prevalência de respostas simples, com o uso de relatos e narrativas na primeira etapa. Já na terceira e última etapa, observamos uma recorrência de respostas mais complexas, com o uso de explicações e justificativas, com inserções de comparação, hipóteses e pontos de vista.

Compreendemos que os argumentos das crianças são facilitados na medida que uma experiência anterior funciona como suporte para o desencadeamento de outros argumentos e constituição de pensamentos mais elaborados. A experiência anterior é ativada pelos processos imaginativos, processos de memória (ver Figura 2) que, juntos com os disparadores argumentativos, atuam como mediadores em potencial na produção e na condução dos diálogos.

Nesta pesquisa, o interesse das crianças pelas imagens e palavras, tanto do texto literário quanto daqueles dos colegas e da pesquisadora, serviu como parâmetros de discussões, em que os dizeres, as entonações, as expressões corporais e os mecanismos

conversacionais promoveram a composição de argumentos, ao mesmo tempo que foram influenciados por eles.

Defender um ponto de vista significa expressar e assumir uma ideia, um conhecimento. Mais do que isso, constitui uma posição ideológica (Bakhtin, 2014; Pontecorvo, 2005; Vigotski, 2009). Isso significa que os argumentos construídos pelas crianças, participantes desta pesquisa, sinalizaram uma construção social pela presença dos discursos dominantes em que o discurso religioso e o discurso familiar são preponderantes.

Os argumentos orais modificam-se na medida em que os questionamentos realizados tanto pelas crianças/participantes quanto pela pesquisadora são geradores de tensões nos elementos já construídos conceitualmente, promovendo um novo significado, e um novo sentido. Nessa perspectiva, é pelos embates promovidos pelos diálogos que o argumento é expresso oralmente (Pontecorvo, Alejjo & Zucchermaglio, 2005; Marková, 2006).

Os participantes da pesquisa, inseridos nesse processo de alfabetização, adquirem uma inserção social que os coloca em contato com uma posição de sujeitos falantes e pensantes, em diálogo com a realidade (Freire, 2011; 2021). Assim, assumir a argumentação como uma prática de diálogo, aliada aos processos de alfabetização, promove uma educação para a cidadania. À medida que a criança questiona, investigando sua forma de aprendizado, de vivência, de relação social, ela avança qualitativamente para uma tomada de consciência do seu lugar no mundo (Vigotski, 2009). Esse processo contribui para que seus pontos de vista sejam revistos, modificados, de acordo com as necessidades inerentes à sua condição social.

Reforçamos que os processos de argumentação e alfabetização de crianças contribuem para o desenvolvimento cultural da criança, mediante um espaço coletivo de negociações em que os diálogos contribuem para uma formação educacional reflexiva, emancipatória que promova mudanças sociais rumo a uma sociedade mais democrática.

4.1.3 Método

Em nossa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, sobre o processo argumentativo de crianças inseridas no 1º ano da alfabetização. A abordagem qualitativa nos permitiu aprofundar as interações dialógicas ocorridas entre os participantes (criança e pesquisadora), atentando-nos para a composição social produtora dos diálogos e sentidos objetivados nas relações ocorridas em contexto de pesquisa (Sousa, Caixeta & Santos, 2016; Bakhtin, 2014).

Neste estudo, focamos na produção dos argumentos orais das crianças durante o ano de 2019, no primeiro ano da alfabetização, em três momentos: 1) fevereiro/março/abril, 2) agosto, e 3) novembro.

Consideramos, em todo o processo da construção das informações, a participação das crianças (Campos-Ramos & Barbato, 2014), observando e avaliando seu interesse, disposição e envolvimento no estudo. Assim, procuramos utilizar uma linguagem clara, objetiva, aproximando-nos de maneira respeitosa, agindo de maneira acolhedora, atenta e gentil.

Durante a produção das informações, realizamos diferentes atividades, primeiramente por um estudo exploratório, a fim de construirmos um vínculo com o ambiente de pesquisa/escola e também favoreceu uma revisão e uma avaliação dos procedimentos metodológicos, o qual resultou na seleção das crianças participantes e, por fim, nas seis rodas de conversas.

Utilizamos, como procedimento metodológico, a roda de conversa mediada por leitura dialógica de texto literário, que permitiu o acesso às falas das crianças na composição de seus argumentos. Foram escolhidos, previamente, cinco livros literários pela pesquisadora, apresentados mais à frente, em consonância com a proposta de cada etapa do trabalho. As informações produzidas com os participantes foram filmadas e logo em seguida transcritas. Posteriormente, selecionamos os momentos que atendiam aos objetivos da pesquisa.

4.1.4 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental, no sudoeste goiano. Essa unidade escolar foi inaugurada em abril de 2005 e atende atualmente cerca de 320 crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, nos turnos matutino e vespertino. O espaço físico é composto por seis salas de aula, sala da diretoria e coordenação, sala dos professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura/biblioteca, pátio descoberto, quatro banheiros, horta orgânica, cozinha e lavanderia.

Durante o estudo exploratório, a pesquisadora teve acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPC) impresso, entregue pela coordenadora do turno vespertino, que na ocasião também apresentou os projetos desenvolvidos nos contraturnos – aulas de violão e de canto; horta orgânica, reutilização de materiais descartáveis –, bem como as atividades e os projetos presentes na instituição.

Conforme o PPC, a escola tem como missão principal promover uma educação inovadora, inclusiva e dinâmica, através de práticas pedagógicas que permitem promover o desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendem a aprender, sendo seres ativos na sociedade.

4.1.5 Participantes

Participaram da pesquisa seis crianças com idades entre 6 e 7 anos, alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública no sudoeste goiano. A seleção das crianças participantes foi realizada pelos seguintes critérios: 1) demonstravam facilidade na comunicação através da linguagem oral, observada em sala de aula; 2) interesse em participar da pesquisa; 3) crianças cujos pais autorizaram a participação.

Na Tabela 3 constam as características dos participantes a partir das respostas aos questionários socioeconômicos preenchidos pelos pais, com codinomes escolhidos pelos próprios participantes (ver Tabela 3).

Tabela 3

Tabela de Participantes (Codinomes Escolhidos pelos Participantes)

Codinomes	Sexo	Idade	Com quem a criança mora	Posição familiar	Faixa salarial familiar
Ana Frozen	F	6	Com os pais e o irmão	Filha mais nova	De 3 a 5 salários-mínimos
Aída	F	6	Com os pais e os irmãos	Filha do meio	De 2 salários-mínimos
Elza Frozen	F	7	Pais e uma irmã	Filha mais velha	De 3 a 5 salários-mínimos
Flash	M	6	Pai e mãe (gestante)	Filho mais velho	De 2 salários-mínimos
Luc	M	7	Pai e mãe (gestante)	Filho mais velho	Até um salário-mínimo
Venom	M	6	Mãe e padrasto	Filho único	De 3 a 5 salários-mínimos

Fonte: Elaboração da autora.

4.1.6 Procedimentos Éticos

Inicialmente entramos em contato com a diretora da escola com o intuito de verificarmos a possibilidade da realização da pesquisa na instituição. Nessa fase, averiguamos a dinâmica da escola, a disponibilidade na participação dos alunos e a obtenção da autorização.

Após o aceite da escola, cumprimos todos os trâmites que regulam as pesquisas em ciências humanas, pelo envio da documentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Em seguida, o projeto foi aprovado pelo CEP/UnB – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob o registro CAAE: 94744418.0.0000.5540 (ver Anexo 4).

A partir da aprovação, entramos em contato novamente com a diretora e conversamos sobre o desenvolvimento da pesquisa na escola. Diante disso, a pesquisadora e a coordenação pedagógica estabeleceram os procedimentos de participação, que inicialmente foram um estudo exploratório com observações no pátio da escola, no recreio e em uma das duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. A turma em que realizamos a escolha dos participantes foi sugerida pela diretora, com a justificativa de que a professora regente era experiente em pesquisa acadêmica e possui uma bagagem satisfatória na alfabetização de crianças, quesitos que poderiam favorecer o encadeamento do estudo.

Logo após, realizamos a seleção das crianças participantes e, no momento oportuno, explicamos sobre as atividades da pesquisa com a leitura do Termo de Assentimento (Anexo 8). Naquele momento, as crianças foram consultadas se gostariam de participar da pesquisa. Todas concordaram em participar e assinaram os termos utilizando seus codinomes.

Feito esse procedimento, enviamos o convite aos responsáveis, explicando os objetivos da pesquisa a fim de obtermos a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 6). Após o recebimento dos TCLE assinados, agendamos os encontros com a professora, os quais ocorreram em três etapas (início, meio e fim) durante o ano letivo de 2019.

4.1.7 Procedimentos para a Construção das Informações

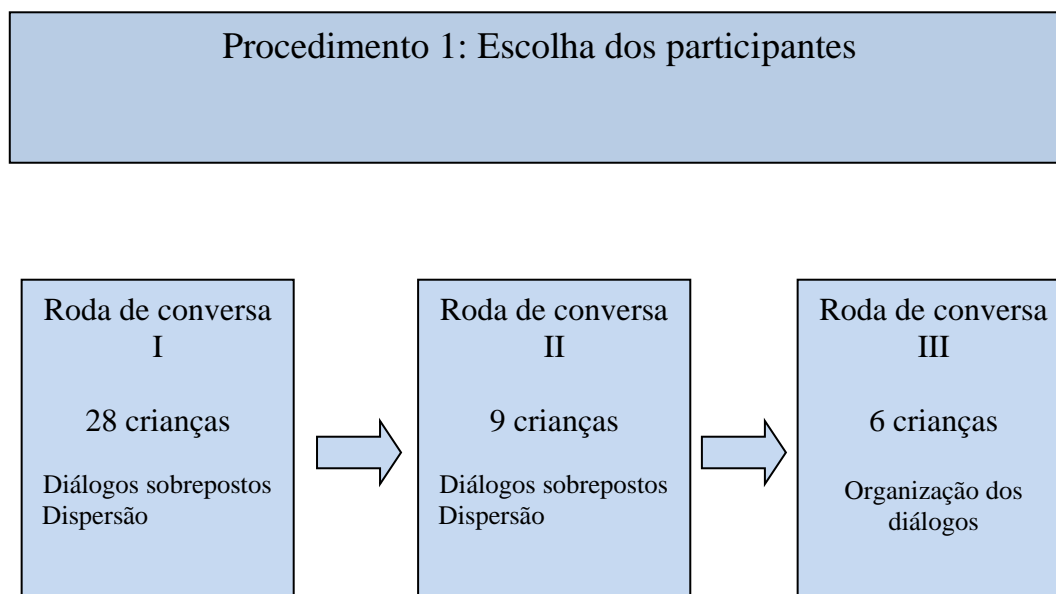
Iniciamos nossa inserção na escola pelo estudo exploratório no dia 10 de fevereiro de 2019, a fim de construirmos um vínculo com os agentes escolares, principalmente com os participantes da pesquisa. Em seguida, a diretora nos apresentou a professora e afirmou que, a partir daquele momento, todo nosso contato com a escola poderia ser realizado pela professora regente da turma cedida para o estudo.

Por três semanas seguidas do mês de fevereiro de 2019, participamos das aulas, do recreio, auxiliando a professora nas atividades com as crianças. Como nossa proposta inicial da pesquisa consistia em analisar o processo argumentativo de crianças de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, organizamos uma roda de conversa com uma turma indicada pela direção da escola, cujo objetivo foi verificar se com a quantidade de 28 crianças era possível a realização do estudo. Organizamos a roda da seguinte maneira: a) apresentação da pesquisa e organização da roda; b) contação da história: *Palavras, muitas palavras*; c) discussão sobre os assuntos emergidos da história, principalmente a linguagem presente no cotidiano; d) encerramento da roda de conversa. Após a realização da roda de conversa, percebemos que esse número de crianças era inviável para a realização da pesquisa, uma vez que os diálogos entre esses alunos eram sobrepostos, além do que, as crianças se perdiam nas brincadeiras paralelas e não conseguiam focar nos assuntos dos diálogos que estavam sendo estabelecidos na roda de conversa. A partir dessa constatação, após uma semana, fizemos novamente outra roda de conversa, agora com nove crianças, escolhidas pela pesquisadora pela facilidade na comunicação oral e pela participação na roda inicial. Mesmo com a redução do número de participantes, as mesmas questões encontradas no primeiro piloto permaneciam.

A partir dessa constatação, realizamos uma nova escolha, desta vez com o número de seis crianças participantes, e fizemos novamente a roda de conversa. Verificamos, então, que, com essa quantidade, era viável a realização da pesquisa, principalmente pela organização dos diálogos e a possibilidade de observarmos os processos argumentativos. Esse processo de escolha dos participantes foi ilustrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3

Tópicos Organizadores do Procedimento 1 para Escolha dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora.

Preparamos a sala cedida pela escola com os equipamentos para videogravação. Em seguida, os participantes que estavam na sala de aula foram convidados pela pesquisadora a irem até o local designado e nos acomodamos sentados no chão, em círculo, a fim de buscar uma melhor forma de comunicação entre nós. Anteriormente, no momento da assinatura do TCLE, as crianças escolheram os codinomes a serem utilizados na pesquisa: Ana Frozen, Aída, Elza Frozen, Flash, Luc e Venon.

Depois desse momento inicial para a seleção das crianças participantes, planejamos as rodas de conversa, com temas que emergiam dos diálogos estabelecidos pelas crianças sobre o uso da linguagem no dia a dia, bem como temas oriundos dos textos selecionados para a discussão na roda.

4.1.7.1 Instrumentos

A fim de caracterizarmos os participantes, foi elaborado um questionário socioeconômico (ver Anexo 2), o qual foi preenchido pelos responsáveis. Foram abordadas

informações pessoais das crianças e dos responsáveis, assim como informações referentes à organização familiar e à faixa salarial da família.

4.1.7.2 Materiais Utilizados

- Tripés para fixação de câmeras filmadoras
- 3 câmeras filmadoras
- 1 celular MotoG play

Livro literário 1: *O menino que aprendeu a ver*



Autora: Ruth Rocha

Ilustrações: Madalena Matoso

Editora: Salamandra (8ª edição)

Páginas: 40

Ano: 2013

Fonte: <https://bityli.com/vdtYs>

Sinopse: João é uma criança que descobre que o mundo é cheio de imagens e que algumas ele entende, outras não. Por exemplo, as letras descritas nos *outdoors*, nas placas nas ruas, no letreiro do ônibus, nos jornais. Com a ida de João para a escola, a professora lhe apresenta as letras e logo ele começa a reconhecer o alfabeto em tudo o que vê. Desse modo, com a leitura, João passa ver e a entender tudo que antes era muito confuso.

Livro literário 2: *O curioso mundo das palavras*



Autor: Jô Gallafrio

Ilustrações: Ederson S. Mance

Editora: Ciranda Cultural (1ª edição)

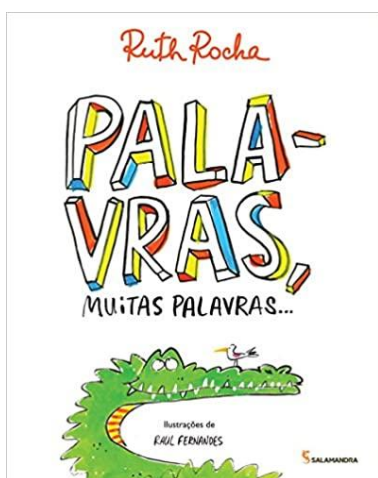
Páginas: 32

Ano: 2012

Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/resizer/view/373/373/true/true/1057.jpg>

Sinopse: Nessa história, o personagem é um menino que quer ser inventor de palavras, “palavrista ou palavreiro”. Ele fica indignado por não entender alguns significados das palavras pelo seu formato, tamanho, ou por designar objetos, sentimentos, segundo sua opinião. O menino é cheio de questionamentos, como este: “Por que se aprende a escrever, e não se aprende a ser feliz? Eu quero ser feliz!”. É um texto que instiga a posição do leitor, tanto no aspecto da composição das palavras, o pensar sobre as palavras, quanto aos sentimentos que as palavras podem expressar.

Livro literário 3: *Palavras, muitas palavras*



Autora: Ruth Rocha

Ilustrações: Raul Fernandes

Editora: Salamandra (1ª edição)

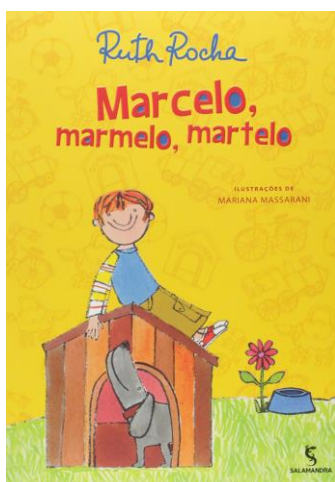
Páginas: 56

Ano: 2013

Fonte: <https://bityli.com/UqNArP>

Sinopse: Nesse livro, Ruth Rocha utiliza rimas, em forma de poemas, para explicar sobre o alfabeto de maneira divertida. Em cada página, a autora delinea um sentido para o que escreve, usando a letra da vez. Por exemplo: *a* é letra de avião, de amarelo e de atenção, de automóvel e de assombração. Uma forma simples de brincar com as letras e aprender a forma de utilizá-las nas palavras. O texto é muito colorido, o que possibilita o uso da imaginação das crianças, para que possam associar o que estão lendo com seu cotidiano.

Livro literário 4: *Marcelo, marmelo e martelo*



Autora: Ruth Rocha

Ilustrações: Mariana Massarani

Editora: Salamandra (2ª edição)

Páginas: 26

Ano: 2011

Fonte: <https://bityli.com/GIEAG>

Sinopse: O livro narra a história de Marcelo, uma criança que questiona sobre os nomes das pessoas, dos objetos, apresentando uma nova maneira de lidar com os conceitos e seus significados. O personagem tematiza e testa a linguagem, quer fazendo de conta que entende literalmente modos de dizer metafóricos, quer inventando formas para expressar sentimentos e emoções e dar nome às coisas.

Livro literário 5: A grande fábrica de palavras

Autor: Agnès de Lestrade e Valéria Docampo

Ilustrações: Valeria Docampo

Editora: Aletria (1ª edição)

Páginas: 40

Ano: 2010

Fonte: <https://www.aletria.com.br/AL8999>

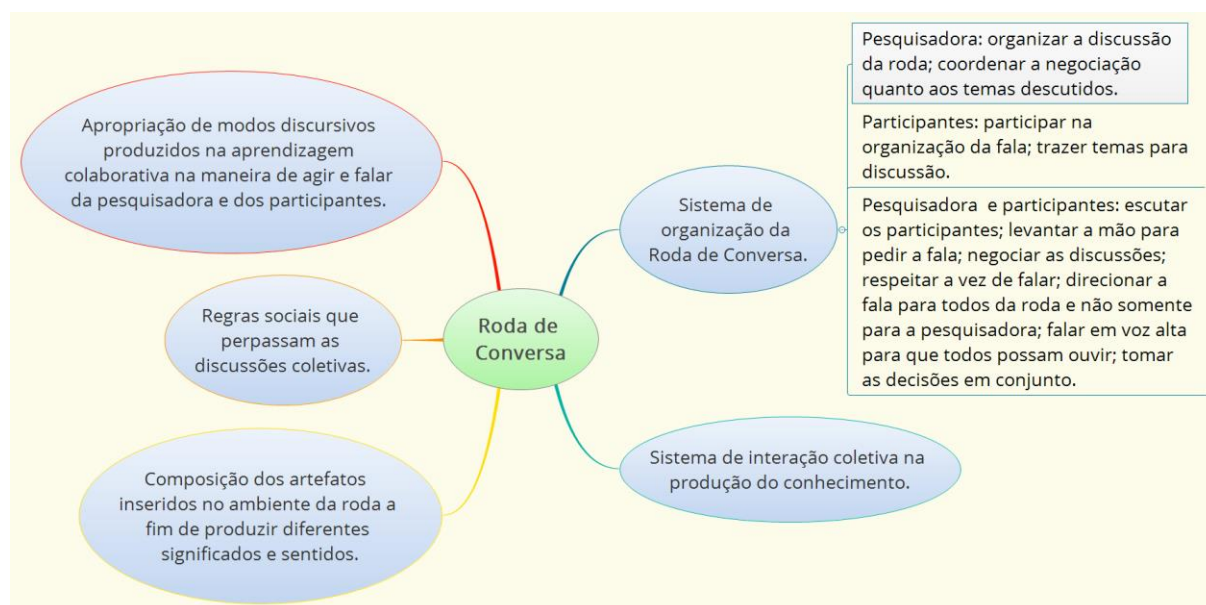
Sinopse: Esse livro narra a história de um país onde as pessoas não falam naturalmente. Elas precisam comprar palavras para poder utilizá-las. Philéas é um personagem que não tem condições de comprar palavras para conquistar o coração de Cybelle. Nesse contexto, palavras custam muito caro, nem sempre dá para dizer o que se sente com as palavras “adequadas”.

4.1.7.3 Roda de Conversa

Optamos pela roda de conversa por considerarmos que ela propicia um processo de múltiplas interações (conhecimento, cultura, regras, normas), cujos elementos se articulam como um todo. Desse modo, a roda se caracteriza por elementos que favorecem seu acontecimento, conforme estabelecido na Figura 4.

Figura 4

Estratégias de Organização das Rodas de Conversa



Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Ribeiro et al., 2020.

Organizamos a roda de conversa pelas seguintes atribuições: 1) a pesquisadora organiza a discussão e coordena as negociações dos temas discutidos; 2) os participantes atuam na organização da fala e trazem temas para a discussão. Em todo o processo da pesquisa, estabelecemos uma atenção aos procedimentos a serem adotados para o andamento de todas as rodas, como: escutar os participantes, levantar a mão para pedir a fala, negociar as discussões, respeitar a vez do outro de falar, direcionar a fala para todos na roda e não somente para a pesquisadora, falar em voz alta para que todos possam ouvir e tomar decisões em conjunto.

Outro aspecto importante na composição da roda conduzida na pesquisa em questão se refere à composição dos artefatos culturais (livros literários) inseridos no ambiente da roda, a fim de se produzirem diferentes significados e sentidos.

Esses artefatos funcionaram como mediadores no processo de construção dos temas a serem discutidos pelo grupo. Por conseguinte, as regras sociais que perpassam as discussões

coletivas estão presentes nos diferentes discursos que circulam no ambiente histórico-cultural.

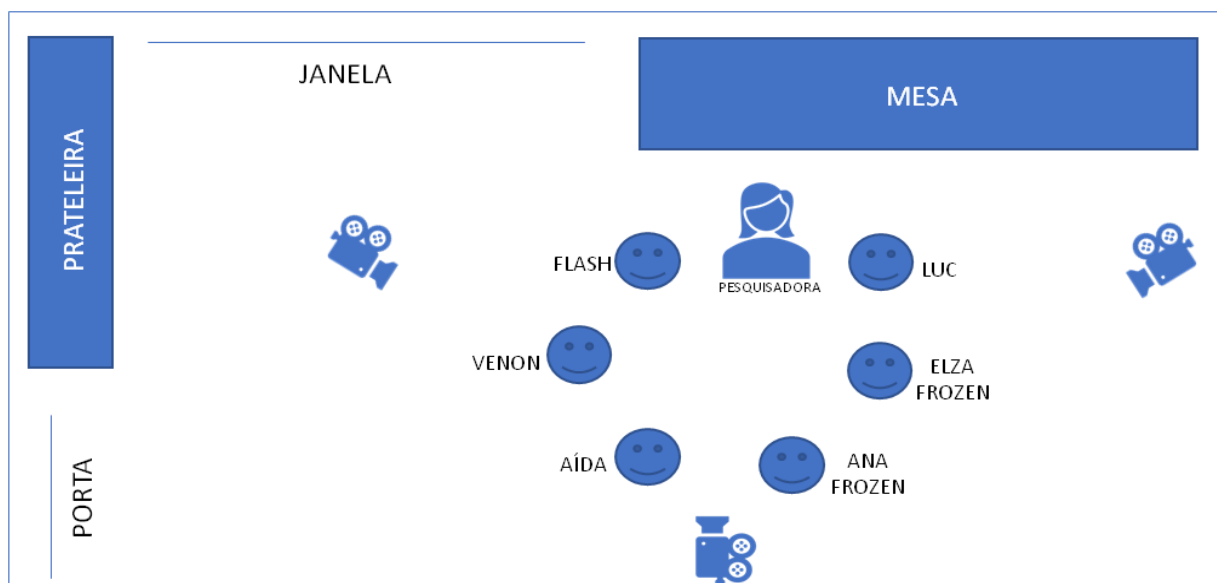
É nesse ambiente polifônico que, na roda de conversa, emergiram modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa, quanto à maneira de pensar e agir entre a pesquisadora e os participantes. A partir dessas estratégias descritas acima, elaboramos a primeira roda de conversa, com o seguinte roteiro: 1) apresentação dos participantes; 2) organização da roda; 3) escolha dos codinomes; 4) leitura do texto literário; 5) discussão de temas emergidos das interações com o texto e os participantes no momento da roda; 6) encerramento. Nas rodas seguintes, utilizamos o seguinte roteiro: 1) organização da roda; 2) leitura do texto literário; 3) interações colaborativas com o texto e com os dizeres dos participantes; 4) encerramento.

Em todas as rodas promovemos um ambiente de colaboração e de favorecimento para que os pontos de vistas pudessem ser expressos de maneira respeitosa e os participantes se sentissem seguros para manifestarem verbalmente o que estavam pensando sobre o tema em discussão. Assim, esse instrumento permitiu compreendermos de que maneira a conversa promove a ressonância coletiva, a construção, a modificação de conceitos e de argumentos por meio da escuta e do diálogo consigo e com os pares. E mais, percebemos que o diálogo construído representa o pensar e o falar de sujeitos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, promovem maneiras diversas de significados e sentidos.

As rodas de conversa do estudo exploratório e a primeira roda de conversa do ciclo das três etapas, ocorreram na sala de leitura (ver Figura 5) e as outras cinco rodas, na sala AEE (ver Figura 6).

Figura 5

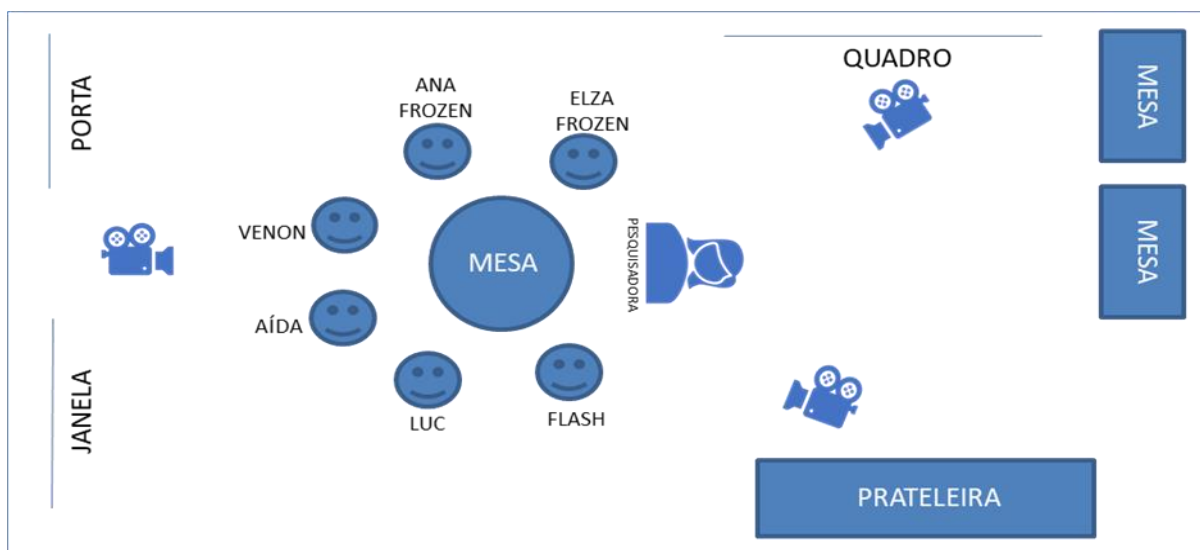
Diagrama do Local da Primeira Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 6

Diagrama do Local da Segunda, Terceira, Quarta, Quinta e Sexta Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

A construção das informações foi realizada em três etapas. Na primeira etapa aconteceram cinco encontros: os dois primeiros consistiram na análise e escolha dos participantes, o terceiro se destinou à leitura do termo de assentimento e ao estabelecimento

de vínculos, a fim de que as crianças se sentissem à vontade para se expressarem no espaço da roda. No quarto e quinto encontros e nas outras etapas, a pesquisadora organizou as atividades conforme os objetivos do estudo.

Nas Tabelas 4, 5 e 6, apresentamos as sequências das atividades, os temas, objetivo de cada roda de conversa, a duração e o local.

Tabela 4

Primeira Etapa

Primeira Etapa – fevereiro/ março/abril de 2019				
Sequências das atividades	Tema	Objetivo	Duração das atividades	Local
1ª) estudo exploratório	<i>Rapport</i>	Inserir a pesquisadora no ambiente da pesquisa. Escolha dos participantes.	6 semanas	Sala de aula, pátio, sala de leitura
2ª) Primeira Roda de conversa	A linguagem no dia a dia	A partir da leitura do texto <i>O menino que aprendeu a ver</i> , conversar sobre os aspectos da linguagem no cotidiano.	50'	Sala de leitura
3ª) Segunda Roda de conversa	A linguagem no dia a dia	A partir da leitura do texto <i>O curioso mundo das palavras</i> , falar da dinâmica da linguagem no cotidiano.	1'06''	Sala AEE

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 5

Segunda Etapa

Segunda Etapa – Agosto de 2019				
Sequências das atividades	Tema	Objetivo	Duração das atividades	Local

4ª) Terceira Roda de conversa	Cada coisa tem um nome?	A partir da leitura do texto <i>Palavras, muitas palavras</i> refletir sobre o significado das palavras.	57'	Sala AEE
5ª) Quarta Roda de conversa	Cada coisa tem um nome?	A partir da leitura do texto <i>Marcelo, martelo e marmelo</i> conversar sobre o significado das palavras.	35'	Sala AEE

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 6

Terceira Etapa

Terceira Etapa – novembro/dezembro de 2019				
Sequências das atividades	Tema	Objetivo	Duração das atividades	Local
4ª) Quinta Roda de conversa	Falar custa caro?	A partir da leitura do texto <i>A grande fábrica de palavras</i> , discutir sobre o “valor” das palavras.	48'	Sala AEE
5ª) Sexta Roda de conversa	Encerramento	<i>Feedback</i> . Conversar sobre os encontros ocorridos nas rodas de conversa. Despedida do grupo.	51'	Sala AEE

Fonte: Elaboração da autora.

4.1.8 Procedimentos para Análise das Informações

As informações produzidas a partir das rodas de conversa com os sujeitos envolvidos na pesquisa foram analisadas pela Análise da Conversação (Pontecorvo, Ajello & Zuccermaglio, 2005) e adaptadas pela psicologia, denominada Análise Temática Dialógica (Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017).

A Análise Temática Dialógica se configura como um recurso metodológico de análise qualitativa que se caracteriza pelo viés dialógico das interações e permite identificar os temas

e subtemas, recorrentes e ligados mediante a construção e produção dos significados. Importante ressaltar que a produção das falas se configura numa relação dialógica das informações produzidas em que a pesquisadora e as crianças participantes são componentes indissociáveis nesta pesquisa.

De acordo com Silva e Borges (2017) e Krüger-Fernandes et al. (2021), a Análise Temática Dialógica analisa as informações produzidas da seguinte maneira: (a) a transcrição das narrativas, (b) a definição da unidade analítica, (c) a leitura intensiva do material transcrito, (d) a organização das enunciações em temas e subtemas, e (e) a elaboração e análise de mapas semióticos.

Para análise das informações produzidas nas rodas de conversa, seguimos a sequência descrita acima. Após realização das rodas que foram videogravadas, os diálogos foram transcritos pelas falas literais dos participantes, características gestuais e aspectos da interação que ocorriam no momento da fala. Na transcrição, as falas foram organizadas em turnos e indicadas as pausas, falas sobrepostas, ênfases e inaudibilidade de falas por meio de símbolos presentes das enunciações.

Os símbolos utilizados foram: P = Pesquisadora; A = Ana Frozen; A = Aída; E = Elza Frozen; F = Flash; L = Luc; V = Venon;; = pausa curta; ..= pausa média; ...=pausa longa; palavra = ênfase; _ = fala sobreposta; (...) = inaudibilidade; [...] = supressão de falas para melhor entendimento do diálogo; * = descrição do comportamento.

Desse procedimento resultou uma tabela de temas e subtemas que auxiliou na criação dos mapas temáticos expostos nos resultados e na discussão. Para a elaboração dos mapas temáticos foi utilizado o software *XMind*, versão 8.0, que é descrito pelo fabricante como: “um software de mapeamento mental e *brainstorming*, desenvolvido pela *XMind* Ltd.”.

Os temas discutidos foram analisados e interpretados de acordo com o conteúdo produzido nas interações das crianças/participantes e a pesquisadora, mediadas pela leitura dialógica do texto literário escolhido para cada roda de conversa.

Para análise da produção argumentativa, utilizamos as categorias de discurso das crianças e da pesquisadora, descrita nos estudos de Orsolini (2005) e adaptada para esta pesquisa, com o objetivo de verificarmos as dinâmicas da linguagem argumentativa, apresentadas na Tabela 7:

Tabela 7

Análise das Categorias do Discurso das Crianças e da Pesquisadora

Análise das categorias do discurso das crianças		
Tipos	Caracterização	Exemplo
Concordância		
Resposta simples	A informação solicitada pelo falante precedente é fornecida, mas não elaborada.	Pesquisadora: <i>Flash, você acha que ela é preta ou morena?</i> Flash: Eu acho que é morena.
Resposta composta	A informação introduzida por um falante precedente é continuada e elaborada com acréscimos de informações	Pesquisadora: <i>Ela é preta?</i> Luc: <i>Porque ela é muito preta, parece uma sombra e uma pedra.</i>
Discordância		
Resposta simples	Oposição simples: A asserção de um falante precedente é negada, sem justificações.	Elza Frozen: <i>Ela é preta.</i> Ana Frozen: <i>Tem gente que é morena.</i>
Resposta composta	Oposição justificada: A informação introduzida por um falante precedente é negada, com justificações.	Ana Frozen: <i>Eu acho que é morena, porque eu tinha eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de morena, de preta, só que minha mãe disse que era morena.</i>
Análise das categorias do discurso da pesquisadora		
Pedido de informações à contribuição do falante	Pedido de esclarecimento: pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – especificação de um dos referentes do enunciado anterior.	<i>É prejulgar que você entendeu?</i>
	Pedido de explicação: pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – elaboração da fala anterior.	<i>Por que que você acha que ela que ela é morena?</i>
Espelhamento	A informação introduzida por uma criança é repetida, reformulada ou continuada.	<i>Lu: Tudo o que a gente vê?</i> <i>Pesquisadora: Tudo o que a gente vê?</i>

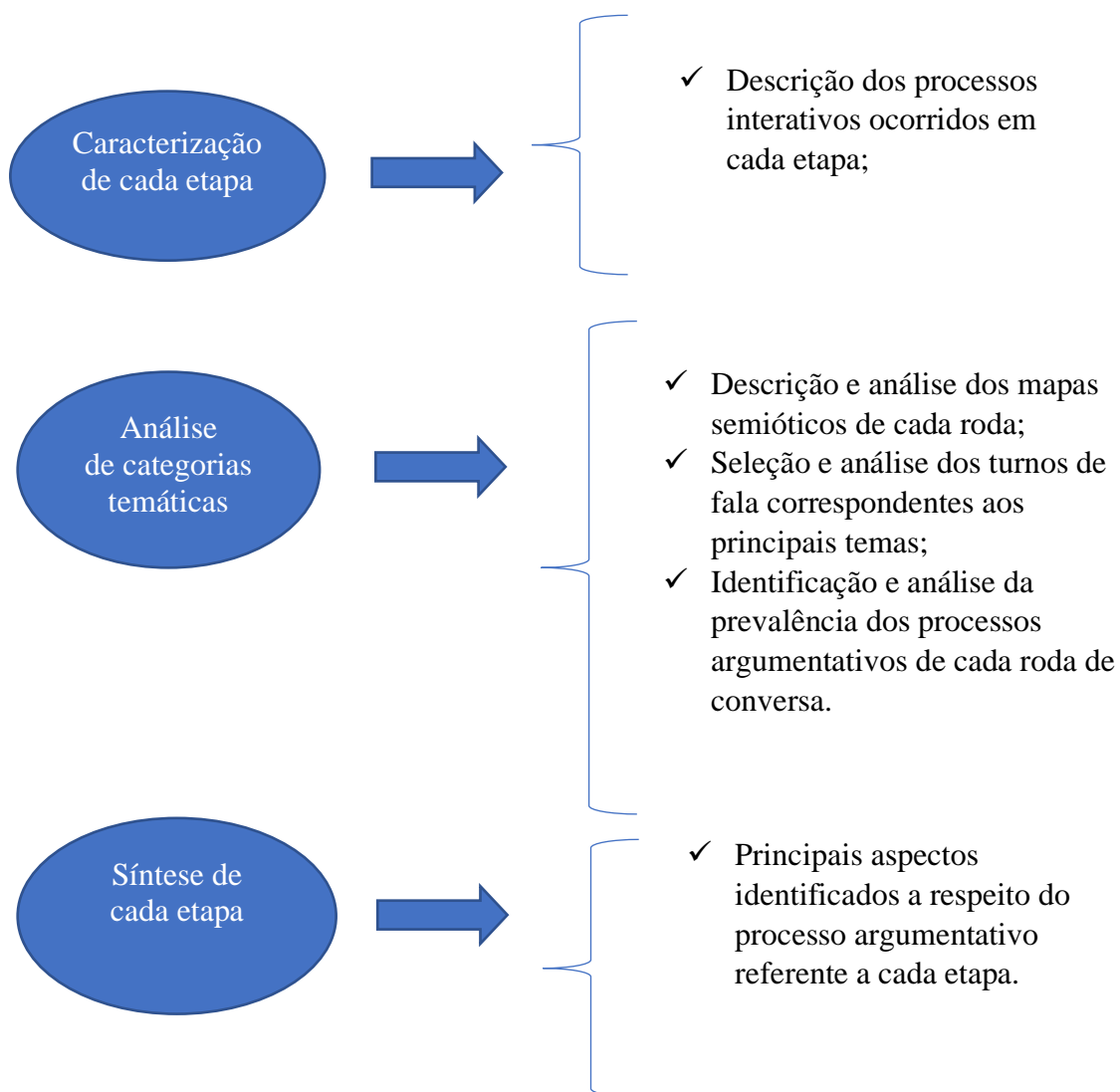
Fonte: Elaboração da autora.

4.1.9 Organização dos Resultados e das Análises

A apresentação dos resultados foi organizada a partir do desenvolvimento que estrutura as análises realizadas. A Figura 7, abaixo, demonstra os tópicos que organizam este estudo e, nessa direção, nomeiam os subtítulos de cada seção.

Figura 7

Organização dos Resultados e das Análises



Fonte: Elaboração da autora.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo foi organizado em seções de acordo com a sequência cronológica em que ocorrerem as três etapas da pesquisa: 1) refere-se ao estudo exploratório e às duas primeiras rodas de conversa ocorridas no primeiro semestre do ano letivo – 03/2019; 2) refere-se à terceira e quarta rodas de conversa ocorridas no segundo semestre – 08/2019; 3) trata da quinta e sexta rodas de conversa ocorridas no final do semestre – 11/2019.

A apresentação dos resultados será a partir da síntese de cada etapa, identificando os principais aspectos a respeito do processo argumentativo de crianças em ambiente de roda de conversa no decorrer do primeiro ano da alfabetização. Destacamos que em cada roda de conversa, os processos argumentativos foram evidenciados pela construção coletiva do grupo mediante a utilização dos disparadores argumentativos provenientes do texto literário, a fala dos colegas e a fala da pesquisadora, que, para este estudo, funcionaram como suporte/*scaffolding* (Bruner, 1997) para o desencadeamento dos diálogos produzidos na pesquisa.

Salientamos que toda relação humana é mediada por instrumentos físicos ou semióticos (Vigotski, 2010) e promovem a constituição dos sujeitos. Isso amplia a reflexão sobre a composição dos artefatos, neste caso os livros literários, inseridos no ambiente da roda de conversa a fim de produzir diferentes significados e sentidos. E mais, colabora para a compreensão do dizer das crianças, em que a situação social é determinante na produção e constituição dos enunciados (Volóchinov, 2017).

Desse modo, a mediação do texto literário, nesta pesquisa, funcionou como um “outro” a ser discutido e impeliu as crianças a tocá-lo e folheá-lo, assim como atuou, em seu caráter semiótico – verbal e visual –, como um recurso de acesso às memórias sobre as histórias já conhecidas e vivenciadas pelas crianças. E, mais do que isso, evidenciou

processos imaginativos que contribuíram para a construção de argumentos na e pela produção do diálogo nas seis rodas realizadas durante a pesquisa. Os livros literários escolhidos possuem um grau de compreensão diferenciado, conforme os objetivos da pesquisa: 1) a linguagem como forma de comunicação; 2) a linguagem e seus diferentes significados; 3) a linguagem e seu caráter afetivo e ideológico.

A pesquisadora, como o adulto mais experiente, sustentou o trabalho cognitivo do grupo, pelos processos interativos de tutoramento (Zucchermaglio, 2005). O uso das estratégias argumentativas (solicitações de esclarecimentos e/ou justificativas, pedidos de explicações) foram fundamentais para o desenvolvimento dos diálogos ao longo das seis rodas.

A fala das crianças produziu os temas a serem discutidos pelo grupo, que – pelos mapas dos disparadores e pelos mapas semióticos – destacam suas preferências pelas questões e pelos temas com os quais se sentem familiarizadas. Essas questões, pela análise de seus enunciados, apontam para uma inserção e apropriação das vozes sociais advindas do contexto familiar, religioso e televisivo.

A síntese da análise das informações produzidas nas rodas de conversa foi composta pela construção dos mapas dos disparadores argumentativos e dos mapas semióticos. Para cada roda de conversa, construímos esses dois tipos de mapas, respectivamente.

Elaboramos os mapas dos disparadores argumentativos conforme a descrição a seguir: 1) o losango em azul se refere à nomeação de cada mapa dos disparadores; 2) as elipses correspondem aos disparadores selecionados: texto literário (na cor amarela); fala dos colegas (na cor laranja); fala da pesquisadora (na cor verde); 3) as linhas retas sinalizam os enunciados que ligam ao disparador; 4) os retângulos arredondados apresentam os temas correspondentes; 5) setas verdes sinalizam as relações dos enunciados com os temas; 6) as setas em laranja representam as relações entre os temas.

Os mapas semióticos foram construídos pela seguinte estrutura: 1) o losango corresponde à sequência de cada roda de conversa; 2) a elipse em azul representa a argumentação; 3) os temas são representados pelos círculos; 4) os retângulos se referem aos subtemas que estão ligados ao lado de cada tema; 5) as relações entre os temas estão demarcadas pelas linhas tracejadas de laranja; 6) a relação entre os subtemas pelas linhas pontilhadas em lilás; 7) as linhas verdes representam a relação dos temas com a argumentação; 8) as linhas tracejadas em vermelho sinalizam as principais características dos processos argumentativos (resposta simples, resposta elaborada, pedido de explicação, justificativa).

5.1 Etapa 1 – Estudo Exploratório

Por três semanas seguidas durante o mês de fevereiro de 2019, frequentamos a escola, com observação participante nos diferentes espaços: nas aulas, no recreio, auxiliando a professora nas atividades com as crianças. Esse contato inicial com o ambiente de pesquisa foi de suma importância para a construção do vínculo com as crianças. Desse modo, as crianças manifestavam a ausência da pesquisadora com expressões como: “Tia, por que você não vem todos os dias?”, “Tia, senti sua falta ontem na aula”, e com relatos importantes do seu cotidiano “Tia, vou ter um irmão”, “Tia, meu dente caiu”, “Tia, semana que vem é meu aniversário, você vai?”.

Após esse vínculo inicial, muito produtivo com as crianças, organizamos uma roda de conversa-piloto com os 25 alunos. Essa primeira atividade ocorreu em sala de aula no dia 12 de março de 2019, no primeiro horário e teve duração de 30 minutos. Organizamos as cadeiras em um círculo e à medida que as crianças chegavam, se assentavam no lugar escolhido por elas.

Iniciamos essa primeira roda de conversa acolhendo as crianças. Em seguida, salientamos que a atividade consistia num momento de conversa e que para isso tínhamos que estabelecer alguns critérios para que o diálogo pudesse ocorrer. O livro escolhido e que mediou o primeiro contato das crianças com a roda de conversa foi *O menino que aprendeu a ver*, por se tratar de uma narrativa que envolve os aspectos iniciais de contato das crianças com a linguagem escrita, com a percepção do mundo externo de modo organizado em imagens e letras.

Quando começamos a atividade, a maioria das crianças estava dispersa², outras deitando-se no chão e conversando entre elas, sem prestar atenção à leitura do livro, ou às falas dos outros colegas. Mesmo com a explicação sobre o desenvolvimento da atividade e com os critérios adotados para escuta do colega – como levantar a mão para pedir a palavra –, não foi possível a leitura dialogada da história escolhida até o final.

Após a avaliação dessa primeira atividade, optamos pela quantidade de 9 crianças. A escolha foi feita pela pesquisadora, segundo critérios que facilitassem o processo de comunicação e participação efetiva na primeira roda de conversa. Com a quantidade menor de participantes, a coordenadora da escola cedeu a sala de leitura. Esse local possuía muitos objetos (livros, violões, brinquedos, cadeiras, bancos, jogos), o que dificultou a concentração das crianças com a atividade da roda de conversa.

Como mencionamos, a escola definida para este trabalho atende crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Diante disso, esse período inicial da pesquisa foi também o período de adaptação nessa “nova” escola para todas as crianças. A sala de leitura ainda não havia sido frequentada pelos participantes, motivo que gerou muita dispersão. Com a atenção voltada para os interesses das crianças, optamos por, primeiramente, conhecermos a sala e

² Salientamos que a dispersão não se caracteriza como um “problema” para a realização da pesquisa, pelo contrário, faz parte do funcionamento de crianças dessa idade. Entretanto, necessitamos avaliar o número de participantes, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

depois, em um outro momento, realizarmos a roda de conversa. Assim, depois de três dias, na data de 15 de março, retornamos ao local e iniciamos o encontro.

No encontro seguinte, acolhemos as 9 crianças e, logo em seguida, explicamos a respeito da atividade da pesquisa. Nesse primeiro momento, as crianças ficaram muito dispersas devido à variedade de objetos dispostos na sala. Por exemplo, espontaneamente, as crianças pegavam um instrumento musical e começavam a tocar, outras pegavam os jogos matemáticos e ficavam colocando-os sobre a cabeça uns dos outros. Compreendemos que a atividade de estar em círculo provocava nas crianças um estranhamento nesse novo modelo de estar na escola. Desse modo, avaliamos as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do estudo e optamos pela quantidade de seis crianças e a possibilidade de realizarmos em um outro local na instituição.

Realizamos a primeira roda de conversa na sala de AEE no dia 5 de abril de 2019, com as 6 crianças/participantes. Nessa ocasião, conseguimos construir coletivamente as estratégias de condução dos encontros, ou seja, produzir diálogos a partir dos disparadores argumentativos, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

5.2 Etapa 1 - Caracterização da Primeira e da Segunda Roda de Conversa

O objetivo desta primeira etapa da pesquisa foi promover com as crianças/participantes um espaço de diálogo mediado pelos livros literários e também pelas falas da pesquisadora e dos colegas, a fim de verificarmos o desenvolvimento dos processos argumentativos nesse momento inicial da alfabetização. Estes processos argumentativos seriam observados a partir da resposta interativa e da réplica das crianças/participantes com a pesquisadora.

A primeira roda de conversa caracterizou-se por um contexto democrático de cooperatividade em que todos tinham acesso ao uso da fala, que foi oportunizado pela

organização da conversação, feita pela pesquisadora. A mediação pelo livro literário *O menino que aprendeu a ver* promoveu diálogos a respeito da linguagem no cotidiano das crianças e de como elas lidam com essa ferramenta cultural no seu dia a dia.

Na segunda roda de conversa foi introduzido o conteúdo a respeito da linguagem verbal em formato de palavras com o livro *O curioso mundo das palavras*. Percebemos que as nuances argumentativas utilizadas pelas crianças foram demarcadas pelo uso da linguagem em situações imediatas e concretas para construir seus argumentos. Por estarem no processo de aprendizado da linguagem escrita e lida, os sistemas simbólicos se fizeram presentes no momento da roda de conversa, principalmente, pelo uso da imaginação criativa para resolver as questões que permearam as discussões no grupo.

Os sistemas simbólicos atuam como instrumentos de organização e ordenação da realidade pelo uso dos signos (Vigotski, 2014), a fim de solucionar uma questão psicológica (comparar informações, relatar, descrever, escolher, etc.). Nesse caso, podemos inferir que as informações internalizadas pelas crianças sobre a linguagem foram acessadas pelos recursos de memória e da imaginação, com o uso da mediação do texto literário, da fala dos colegas e da fala da pesquisadora.

Esse primeiro contato das crianças/participantes com a roda de conversa em contexto de pesquisa proporcionou um espaço de aprendizado de escuta e de direcionamento da fala para o outro pelas características que a roda promove e pelos aspectos relacionados à organização espacial do ambiente. Estarem sentados em formato de círculo, olhando uns para os outros de modo direto, difere da sala de aula onde se sentam em filas. Além disso, os acordos estabelecidos no grupo da pesquisa proporcionaram uma construção discursiva de conversa coletiva. Nesse sentido, a roda de conversa promove o encontro de enunciados concretos situados num espaço/tempo em que a linguagem se constitui uma esfera de

estabilidade relativa mantida e/ou reformulada pelo contexto social (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017).

5.2.1 Análise Temática da Primeira Roda de Conversa

Iniciamos a primeira roda de conversa no dia 5 de abril de 2019, com a apresentação dos participantes. A primeira participante Elza Frozen descreve sua satisfação de ser escolhida para estar naquela “aula”. Enquanto ela se pronunciava, os colegas estavam com conversas paralelas. Em seguida, foi a apresentação de Venon, que disse: “Estou muito feliz de estar aqui”. As outras crianças continuavam dispersas, de modo que as falas ficavam sobrepostas e não era possível a escuta clara de nenhum dos participantes.

Assim, a pesquisadora interrompeu as apresentações e adiantou o terceiro passo da roda: a organização do grupo. Foram estabelecidas as seguintes regras: levantar a mão para tomar a palavra; escutar o colega; inserir temas para as discussões; direcionar a fala aos demais participantes e não somente à pesquisadora. A organização foi discutida por todos do grupo e ficou acordado que lembraríamos uns aos outros sobre esse acordo. Em vários momentos da roda de conversa, quando os turnos de fala ficavam incompreensíveis, retomávamos o acordo estabelecido.

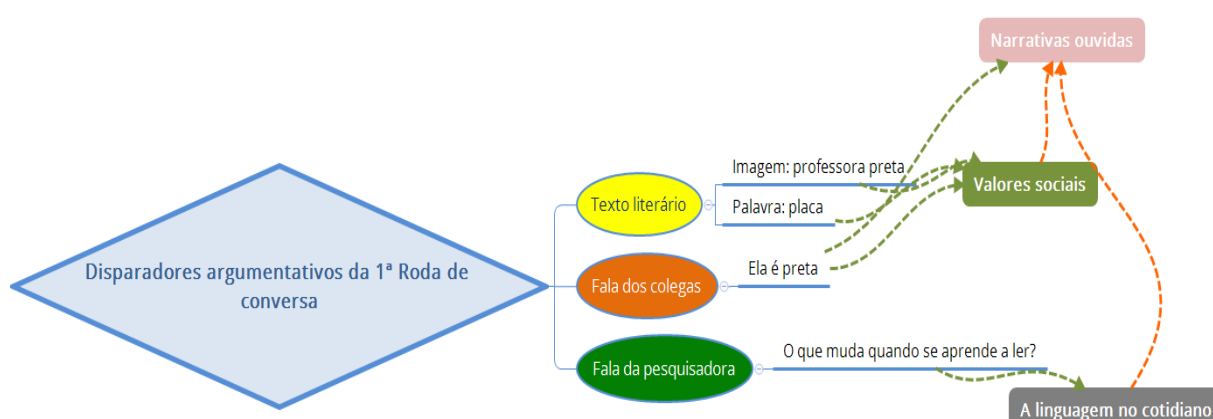
Ao longo do primeiro encontro, percebemos que as crianças foram se apropriando dos modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa (Pontecorvo, 2005) na maneira de agir e falar da pesquisadora e dos participantes. Esses modos foram guiados pelas regras sociais (Volóchinov, 2017) que perpassam discussões coletivas e sem as quais a própria interação na roda de conversa não facilitaria o trabalho da pesquisa. As crianças interagiam com as regras estabelecidas de modo a regular suas próprias ações e as ações dos companheiros de conversa, evidenciado o efeito de grupo e das interações em eventos dialógicos.

Somente após esse momento inicial, de apropriação das formas de estar em uma discussão coletiva, que as crianças começaram a produzir diálogos, encadeados com as falas dos companheiros e da pesquisadora e estabelecendo assim um sistema de interação coletiva na produção de conhecimento. Nesse sistema, categorizamos três componentes que se mostraram cruciais para a emergência de processos argumentativos por parte das crianças, que foram: 1) a fala da pesquisadora; 2) as falas dos colegas; 3) a mediação literária presente em todas as discussões da roda de conversa. Entendemos que esses componentes funcionaram como disparadores na produção dos argumentos por provocarem no grupo uma resposta, um ponto de vista, mediante o tema em discussão.

Diante disso, as interações ocorridas entre a pesquisadora e as narrativas das crianças, produziram um conjunto de significados em contexto dialógico e polifônico em que os disparadores argumentativos promoveram a discussão de três temas principais: linguagem no cotidiano, narrativas ouvidas e valores sociais. A interação desses fatores indica que estes aspectos que desencadeiam o processo argumentativo, conforme descrito na Figura 8:

Figura 8

Mapa dos Disparadores Argumentativos da Primeira Roda de Conversa



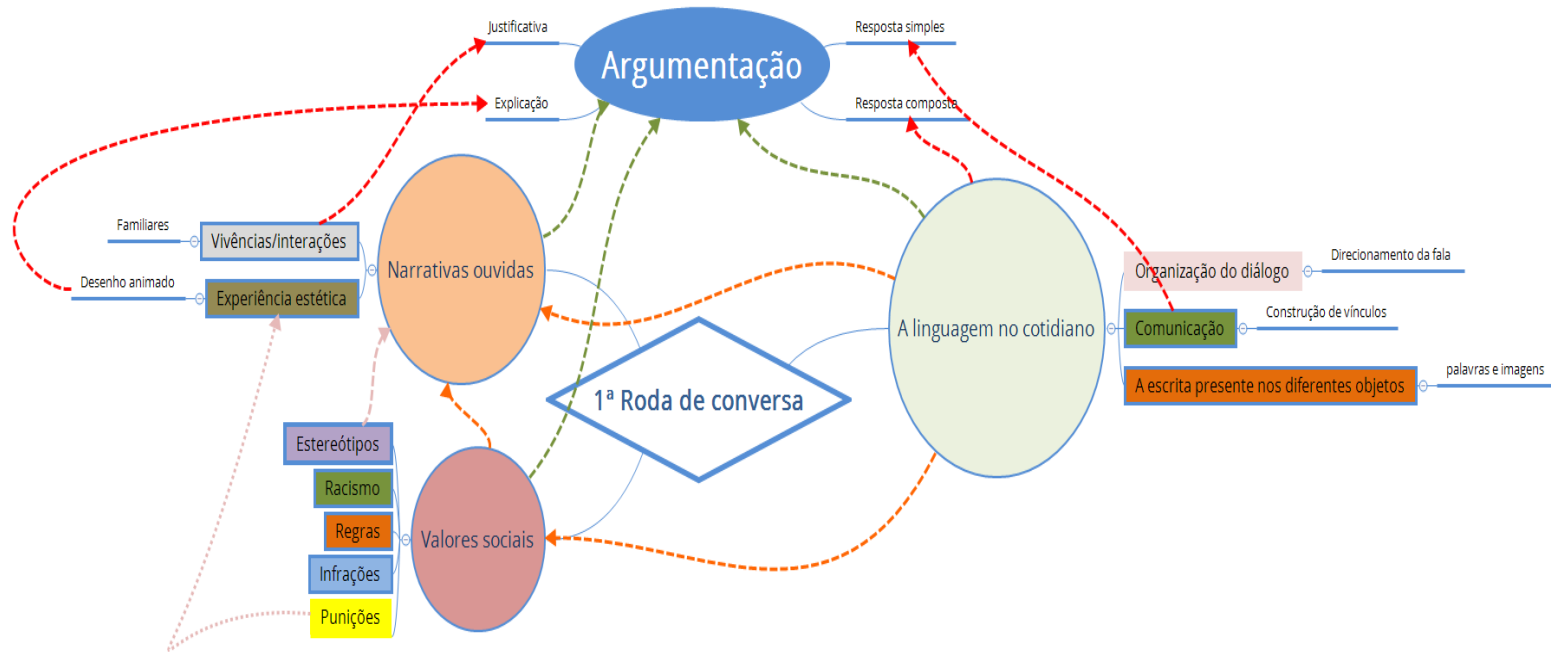
Fonte: Elaboração da autora.

Pelo mapa dos disparadores argumentativos da primeira roda, identificamos que os elementos que compõem o livro literário (imagem: professora preta; palavra: placa) foram de

maior prevalência para o desenvolvimento dos diálogos e pelo desenvolvimento dos temas sobre os valores sociais e as narrativas ouvidas. O tema sobre a linguagem no cotidiano foi introduzido pela fala da pesquisadora a partir do questionamento “O que muda quando se aprende a ler?”. Após a identificação dos disparadores argumentativos, organizamos os temas e subtemas conforme a Figura 9, abaixo.

Figura 9

Mapa Semiótico da Primeira Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

O mapa semiótico apresenta os temas emergidos na primeira roda de conversa, em que a linguagem no dia a dia, tema central das nossas discussões, é atribuída, pelas crianças/participantes, à comunicação coletiva e à escrita presente nos diferentes objetos. Esse primeiro contato das crianças com o texto literário *O menino que aprendeu a ver* funcionou como um artefato cultural que, na interação entre os participantes, possibilitou a emergência de diálogos a respeito dos valores sociais, em ênfase nos subtemas *racismo* e *infrações*. A respeito das narrativas ouvidas, destacamos as vivências familiares e as experiências estéticas (desenhos animados, novela).

5.2.1.1 A Linguagem no Cotidiano: “O que Muda Quando a Gente Começa a Aprender a Ler?”

No início da roda de conversa, a pesquisadora lança uma pergunta aos participantes com o intuito de entender como essas crianças percebiam o processo de aprendizado da leitura. O diálogo se desenvolveu da seguinte maneira:

- (1) Pesquisadora - O que que muda quando a gente começa a aprender a ler?
- (2) Luc - Éee...tudo.
- (3) Pesquisadora - Tudo? Tudo o quê?
- (4) Luc - Tudo que a gente vê.
- (5) Pesquisadora - Tudo que a gente vê? Como?
- (6) Venon - É que.. quando a gente vê, a gente pode juntar umas letrinhas que a gente vê. A gente pode juntar as letras e formar M e A, MA.
- (7) Pesquisadora - Flash, Elza Frozen, Aída, o que que acontece quando a gente aprende a ler?
- (8) Flash - Éeeeeeee...
- (9) Pesquisadora - O que que muda?
- (10) Elza Frozen - Tudo.
- (11) Flash - Tudo.
- (12) Pesquisadora - Tudo o quê? Vem Aída, o que que acontece quando a gente aprende a ler?
- (13) Aída - Fica doidinho pra ler.
- (14) Pesquisadora - Fica doidinha pra ler? A gente fica doidinho pra ler? Todo lugar que vai a gente quer identificar as letras?
- (15) Ana Frozen - Eu era doidinha pra ler.
- (16) Elza Frozen - Tia, você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade, vocêee..
- (17) Pesquisadora - Nossa, mas ler é tão poderoso assim?
- (18) Ana Frozen - Ô, tia, sabia, que minha mãe faz LIBRAS?

(19) Pesquisadora - Faz? O que que é LIBRAS?

(20) Ana Frozen - Eu sei escrever o meu nome em LIBRAS. * A N A F R O Z E N.

*Ana Frozen escreve seu nome em LIBRAS usando os sinais correspondentes às letras. As outras crianças observam atentamente.

A fala de Venon sinaliza a entrada no universo da leitura e escrita pelo uso do modelo silábico. Ao utilizar as letras “M e A” para a formação da sílaba “MA”, demonstra que pela identificação das letras, “a gente vê”. Isso significa que ler modifica o modo de visão. Nesse sentido, a linguagem faz a mediação (Vigotski, 2009) entre o que é visto e o que é lido. Logo após a fala de Venon, Elza Frozen e Flash repetem o enunciado de Luc “tudo”. Com essa posição, esses participam da discussão fazendo ressonância da fala de outro participante do grupo.

No turno de fala (13), Aída dá continuidade ao diálogo e apresenta ao grupo uma outra ideia a respeito da leitura, com a expressão “fica doidinho pra ler”. Percebe-se que a inserção afirmativa acentua que a leitura modifica a forma de relação consigo pela mobilização dos afetos (Barbosa, 2011). Essa afirmação acentua que a possibilidade de ler articula os afetos e os desejos, com o uso da linguagem, que são expressos na fala de Aída como uma vontade incontável de decifrar o mundo à sua volta. Ana Frozen identifica-se com a fala de Aída e posiciona-se: “eu era doidinha pra ler”. Freire (2011) e Smolka (2012) sinalizam que o papel fundamental da alfabetização é promover na criança uma relação consigo mesma e com mundo de apropriação pelo uso e mediação realizada pela linguagem. Ou seja, Aída, demonstra um afetamento com a linguagem que a faz sentir necessidade dessa linguagem.

Na expressão das duas participantes, pode-se afirmar que a leitura modifica nossa capacidade de ver a vida, a ponto de nos deixar “doidinho”. Isso significa o envolvimento exagerado para esse produto cultural, a linguagem, a qual amplia e organiza o pensamento verbal (Valsiner, 2006; 2012; Vigotski, 2009). Isso porque a palavra é capaz de absorver a

realidade histórico-cultural em capacidade humana de modificações. É por essa característica de ser múltável que a palavra pode ser instrumento de comunicação e elemento constitutivo do pensamento. Assim, “é nessa condição que, sendo signo exterior (linguagem), pode também ser signo da vida interior (pensamento)” (Bubnova, 2011, p. 12). A palavra é signo, por excelência, por se constituir em processo dialógico, que traz as marcas da vida, com suas concepções, regras e formas no fluxo dos discursos. No desenvolvimento do pensamento e da fala, Vigotski (2009) afirma que a criança “descobre” a palavra e dela sente necessidade, com o desenvolvimento do pensamento verbalizado e pela intelectualização da fala (formação dos conceitos). Esse processo avança na medida em que a criança “necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar” (Vigotski, 2009, p. 131). Se em um primeiro momento o desenvolvimento da fala das crianças se vincula intrinsecamente aos aspectos psicológicos afetivo-volitivos, nesse momento, emerge uma nova relação com a linguagem, é como se a criança “descobrisse” o simbolismo da linguagem.

Em sequência, no turno (16) Elza Frozen argumenta: “Tia, você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade, vocêêê”. A pausa de Elza reflete um raciocínio exteriorizado, pela formulação de uma ideia em que a participante usa a linguagem verbal para ampliar o horizonte da discussão sobre a leitura, introduzindo um elemento sistematizador e institucional, pelo uso da palavra “faculdade”.

E pela expressão “vocêêê” é possível identificar, principalmente pela entonação usada por Elza para reforçar o uso da vogal “êêê” acentuadamente, que ela prolonga a reflexão mesmo depois de verbalizar seu posicionamento frente ao diálogo iniciado pela pesquisadora sobre o que muda quando se aprende a ler. As crianças percebem o valor dado à palavra escrita na sociedade onde vivem, seu poder de regulação dos comportamentos (Valsiner, 2012) e das oportunidades que a palavra escrita abre no campo das ações sociais.

No turno (18), Ana Frozen retoma a palavra e, em resposta ao enunciado de Elza Frozen, diz: “Ó tia, sabia que minha mãe faz Libras?”. Essa expressão confirma o caráter reflexivo e dialógico (Bakhtin, 2011; Pontecorvo, 2005) do processo na roda de conversa, pois Ana, ao escutar de Elza a palavra “faculdade”, continuou na cadeia de enunciação um elemento de seu conhecimento a partir da participação de sua mãe num curso de LIBRAS, que é oferecido frequentemente no ambiente universitário. Isso demonstra que, no espaço discursivo, os enunciados formam um elo de significados que se ampliam, reforçam, modificam pela interação com o outro (Brait, 2005; Faraco, 2009; Volóchinov, 2017).

Nesse diálogo, a linguagem é interpretada pelas crianças pela produção de argumentos que sinalizam a mudança de visão provocada pelo engajamento do mundo da leitura e da escrita. Para esses participantes, ler significa mudar “tudo que vejo” e “fica doidinha pra ler”, ou seja, ler modifica o pensamento com a entrada da linguagem pela produção dos signos que dão significado ao mundo interior e sentido à vida (Freire, 2011).

5.2.1.2 Valores Sociais - “Sabia que Eu Vi uma Placa que É Proibido Estacionar”?

O tema dos valores sociais é discutido pelas crianças pelos subtemas: infrações, regras e punições. O diálogo a seguir demonstra como a coparticipação na construção do raciocínio (Pontecorvo, 2005) pelos interlocutores é de extrema importância no desenvolvimento do pensar e falar da criança. Percebemos isso, com a palavra “placa”, na sequência da interação a seguir:

(21) Elza Frozen - Eu já vi uma placa que é pra você parar no estacionamento.

(22) Pesquisadora - Parar no estacionamento?

(23) Flash - O tia. Sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar? Que tem uma placa de um carro que tem isso aqui que não pode estacionar? Tem que olhar todas as placas.

(24) Pesquisadora - Oh o acordo!.

(25) Flash - E também, tem... e também, tem a... eu já o desenho do papai pig, então daí ele estacionou numa placa que não pode estacionar carro.

(26) Luc - E aí ele entendeu isso por quê? Porque tinha um placa..

(27) Flash - Não, não. E também ele não ele não ele não mudou de lugar. Então daí, a a senhora coelha ela teve um, ela era guarda de trânsito. Então daí, ela procura os carros

que não tá estacionado, que tá estacionado em lugar que não pode. Então daí, o papai pig foi pra casa. Então daí, ele ele ele...

(28) Luc - Ganhou uma multa?

(29) Flash - Multa de estacionamento mesmo.

(30) Pesquisadora - Aham. E você acha quee, a placa...por que que aquela placa tava lá?

(31) Ana Frozen -Tia, tia, tia.

(32) Flash - É pra não estacionar.

(33) Ana Frozen e Elza Frozen - O tia, o tia, tia.

(34) Pesquisadora - Huum, pra não estacionar. Agora é a Elza Frozen, depois Ana Frozen, depois Luc. Fala Elza Frozen.

(35) Luc - Ahh, não.

(36) Elza Frozen - É aquela plaquinha que tem um “e” que tem um pxu um cortado, um “e” cortado.

(37) Luc - Issoo, ela significa o que, então?

(38) Elza Frozen - Que não pode parar.

(39) Pesquisadora - Que não pode parar. Então, por que que não pode parar?

()

(40) Pesquisadora - Olha a sequência, agora é a Elza Frozen.

(41) Elza Frozen - () Aí a polícia prende e leva multa.

Os turnos de fala são compostos pela inserção dos participantes a fim de compor a discussão sobre as placas. Percebemos que a fala dos próprios colegas é o direcionamento dos diálogos das crianças e ao mesmo tempo é marcada na interação pelo uso da língua e pelos gestos. Pontecorvo (2005) denomina esse processo de co-construção do raciocínio, em que o raciocínio se constrói coletivamente, ou seja, pela contribuição de um conjunto de interlocutores. Nela ocorre a cooperação na complementação da asserção, um processo entre os sujeitos que possuem familiaridade entre si e o “discurso compartilhado porque se está pensando a mesma coisa” (Pontecorvo, 2005, p. 72).

Percebemos a co-construção pelos turnos de fala em que Elza Frozen (1) indica que existem placas para sinalizar regras de trânsito. Em seguida, Flash (3) complementa “sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar?” e retoma um desenho animado (5) para justificar sua afirmativa anterior que reconhece quando alguém estaciona em locais proibidos.

Diante disso, mesmo que as falas dos colegas sejam os disparadores que promovem processos argumentativos, o direcionamento da fala expressa verbalmente ocorre para a pesquisadora “oh tia”. Podemos identificar essa premissa no diálogo entre Flash e Luc, em

que ambos não dirigem explicitamente a fala de um ao outro, porém, pelo encadeamento discursivo sobre o assunto em questão (as placas de trânsito), entendemos a relação dos enunciados utilizados pelos participantes. Isso nos remete ao entendimento de que o enunciado é sempre uma resposta singular no momento histórico de seu acontecimento (Volóchinov, 2017).

Flash retoma o desenho animado *Peppa Pig*³ com a intenção de justificar sua afirmativa e se utiliza da narrativa (Bruner, 2004) para contar a história de um personagem do desenho que não obedeceu à sinalização da placa de “proibido estacionar”. Ao escutar sobre a história, Luc se insere no diálogo com uma pergunta – “E aí, ele entendeu isso por quê?” – e já responde: “Porque tinha uma placa”. Flash, de maneira imediata, interfere nas colocações de Luc em posição contrária: “Não, não”. Ao acessar a história pela memória discursiva, Flash utiliza-se de fatos do passado para reconstituir no presente sua argumentação sobre regras e infrações às leis de trânsito.

A fala de Luc no turno (57) – “Ganhou uma multa?” – indica uma modificação a partir da interferência de Flash anteriormente, que, nesse momento do diálogo, altera sua entrada na composição da história narrada por Flash. Podemos afirmar que a fala dos colegas deu a direção do diálogo argumentativo, principalmente pela produção coletiva do raciocínio com o desenvolvimento de um pensamento coletivo que passa de um para outro como um único sujeito que fala com mais vozes (Pontecorvo, 2005).

Assim, as relações dialógicas construídas fizeram ressonância a aspectos de acesso à memória discursiva (narração da história) e ao argumento de exemplificação sobre o tema “placas de trânsito”, demonstrando regras e punições de maneira ilustrativa pelo desenho animado. Bakhtin (2012) salienta que a experiência discursiva de qualquer sujeito se desenvolve em interação constante com os enunciados dos outros. Em nosso caso, Flash leva

³ *Peppa Pig* é uma série de desenho animado britânico destinado ao público infantil em faixa etária pré-escolar, produzida por Astley Baker Davies e *Entertainment One*. Os desenhos contam a história de Peppa, uma porquinha cor-de-rosa que vive com seu irmão caçula, George, e seus pais, em uma cidade britânica.

em conta o desenho animado, como palavra do outro, a fim de direcionar seus enunciados sobre as leis de trânsito e se posiciona frente ao seu interlocutor Luc.

A posição responsiva ocorre na compreensão do significado do discurso, em que, nessa situação de discurso compartilhado, o enunciado “placa” é apropriado pelas crianças a partir da sua compreensão sobre placa (como “placa pequenina” para designar o nome das ruas, dos bairros), e não pelo significado assumido pela narrativa literária em discussão na roda.

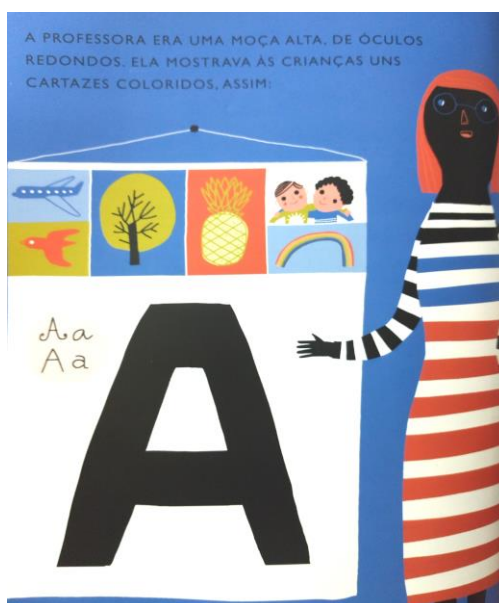
Nesse sentido, as crianças participantes, em interação a partir da memória, retomam o conhecimento que elas possuem sobre essa palavra “placa”, pelo uso das imagens mentais já representadas (Vigotski, 2014). E, polifonicamente, as vozes sociais (Bakhtin, 2012; Volóchinov, 2017) aparecem em seus dizeres pela retomada de suas narrativas (Bruner, 2010, 2018) e vivências (“eu já vi uma placa”) e pela experiência estética (desenho animado), que desencadeiam temas que dizem respeito a valores sociais na organização do trânsito: regras (3), infrações (9), (17), e punições (17).

5.2.1.3 Narrativas Ouvidas e Valores Sociais –“A Imagem da Professora Preta”

Em outro momento da roda de conversa, a “imagem de uma professora negra” (ver Figura 10) fomenta um momento de intensa interlocução entre as crianças e a pesquisadora.

Figura 10

Imagem do Livro *O Menino que Aprendeu a Ver*



Fonte: Rocha, 2013, p. 14.

Podemos perceber vários elementos que compõem a imagem, dentre eles: as palavras descritas “a professora era uma moça alta, de óculos redondos. Ela mostrava às crianças uns cartazes coloridos assim:”; imagens: aviões, arco-íris, árvore, crianças; cores: preto, branco, vermelho, verde, amarelo; entre outras. Dentre esses vários elementos, a imagem da professora preta foi o elemento priorizado pelas crianças e funcionou como um disparador na produção argumentativa entre elas. Elza Frozen, ao se deparar com esse momento da história e ao entrar em contato visual com a professora preta, aponta o dedo para a imagem e, de forma enfática, inicia um diálogo conforme descrito abaixo:

- (42) Pesquisadora/livro: A professora era uma moça alta, de óculos.
- (42) Pesquisadora: Ohh, todo mundo pra trás.
- (43) Elza Frozen - Ela é pretaa.
- (44) Pesquisadora - Ela é preta.
- (45) Elza Frozen - Ah não, ela é preta.
- (46) Ana Frozen - É morenaa
- (47) Elza Frozen - É preeeeta.
- (48) Ana Frozen - Não é morena, tia?
- (49) Elza Frozen - É pretume.
- ()
- (50) Pesquisadora - Baixo, vamo ooh. Aída, senta por favor aqui.

- (51) Elza Frozen - É preta.
- (52) Ana Frozen - Tem gente que é morena.
- ()
- (53) Pesquisadora - Gente, olha aqui ó. Elza Frozen e Ana Frozen estão numa discussão. Se a professora é preta ou se ela é morena. Vamo, vamo perguntar pra todo mundo. Flash, você acha que ela é preta ou morena?
- (54) Flash - Eu acho que ela é morena.
- (55) Luc - Preetona.
- (56) Pesquisadora - Por que que você acha que ela que ela é morena?
- (57) Luc - Pretume.
- (58) Pesquisadora - Ela é pretume? Por que que você acha?
- (59) Luc - Porque ela é muito preta, parece uma sombra e uma pedra. Ahahahha
- (60) Ana Frozen e Elza Frozen - ahahahhh
- (61) Pesquisadora - Sombra? E uma pedra? Por que sombra?
- (62) Luc - Sombra é uma coisa preta que fica aqui ()
- (63) Pesquisadora - Hum... E a pedra?
- (64) Luc - Pedra é ()
- (65) Pesquisadora - Elza, o que que você achou? Você disse que ela era?
- (66) Elza Frozen - Preta.
- (67) Pesquisadora - Por que ela é preta?
- (68) Elza Frozen - Por causa que ela é tão preta, mas tão preta que parece...que ela parece um um...ela parece um céu.
- (69) Pesquisadora - Um céu? Por que que você acha que é?
- (70) Ana Frozen - Eu acho que é morena, porque eu tinha eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de morena, de preta, só que minha mãe disse que era morena.
- (71) Pesquisadora - Ahh, ela disse que é morena. E você acha que é morena?
- (72) Pesquisadora – Venon, ela é preta ou morena?
- (73) Venon - Preta.
- (74) Pesquisadora - Preta? Por que que você achou que ela é preta? Flash por que que você achou que ela é preta? Não sabe? Aída, você acha que ela é preta ou morena a professora?
- (75) Aída - Eu acho que ela é morena.
- (76) Pesquisadora - Morena, por quê?
- (77) Aída - Porque ela tá preta... e é... ela hum é aí, mas ela é preta e ela é morena, eu acho.
- (78) Pesquisadora: - Huum, e vocês acham que tem diferença de uma pessoa morena ou preta?
- (79) Elza Frozen - Eu acho. Preta, mas tão preta parece um... trem. Um trem feio.
- (80) Aída - Parece o céu quando tá à noite.
- (81) Elza Frozen - Chega dessa discussão, chega, chega.
- (82) Ana Frozen - Mas ela é então preta mesmo?
- (83) Pesquisadora - Você acha, Ana? Por que que você chegou nessa conclusão?
- (84) Elza Frozen - Porque eu falei.
- (85) Ana Frozen - Ela é preta meesmo.
- (86) Elza Frozen - Ela parece carvão.

No turno de fala liderado por Elza Frozen, sobre a imagem da professora, inicia-se uma discussão em torno dos termos “preta” e “morena”, em que há sequências de oposições

entre os interlocutores, porém sem fornecer justificações. Pontecorvo (2005) sinaliza que essas posições não justificadas são percebidas principalmente em crianças nas disputas de um brinquedo ou pela escolha de regras de uma brincadeira. Desse modo, a argumentação se vincula, em crianças pequenas, a conflitos verbais referentes a objetos concretos de disputa.

O objeto concreto nessa discussão se instaura na disputa entre os elementos linguísticos “preta” e “morena” que discursivamente se constituem como signos ideológicos (Bakhtin, 2014; Volóchinov, 2017), nos quais os significados dizem respeito às formulações culturais a respeito da cor referente à raça. Em se tratando da raça negra, os estereótipos são marcados nesse diálogo por signos ideológicos depreciativos, como o uso dos termos “pretume” no turno (49) e no turno (59) “sombra” e “pedra”. Esses termos sinalizam marcas de discriminação referentes a questões de raça, que são caracterizadas pelo uso dos signos ideológicos que, na cultura, estereotipam uma marca em relação à raça negra, ou seja, “a pele como significante de discriminação” (Bhabha, 2018, p. 122) e demarcam vozes sociais referentes ao racismo.

O termo “morena” é utilizado a fim de minimizar os efeitos negativos, como descreve Ana Frozen no turno (70): “Eu acho que é morena, porque eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de preta, só que minha mãe disse que era morena”. A voz da mãe é retomada por Ana Frozen pela memória discursiva sobre o tema em discussão, a fim de justificar seu ponto de vista. Compreendemos que Ana, na composição de seu argumento, apoia-se pelo olhar do outro (fala da mãe), que confere acabamento ao seu enunciado (Brait, 2018). Desse modo, o enunciado é polifonicamente construído pelas diferentes vozes que circundam a esfera discursiva.

A preferência pela imagem da professora preta, dentre os vários elementos do livro literário, mostra a relevância desse tema como ponto-chave para a discussão argumentativa

dos participantes. Elza Frozen lidera a discussão apontando, veementemente, para a imagem; e, em três momentos do diálogo, mantém sua resposta, nos turnos: (44, 51 e 66): “é preta”.

Em posição contrária, Ana Frozen, em discordância, insere a palavra “morena” no diálogo no turno (46): “é morena”. A partir desse momento, instaura-se uma discussão em torno das palavras “preta” e “morena”, em que as justificativas para cada significado desses termos vão sendo construídos no desenrolar do diálogo. A discordância surge na discussão como forma de ruptura quando somos confrontados discursivamente por uma perspectiva contrária, em que “necessitamos rever nosso enunciado, nosso intuito discursivo, para, então, produzirmos argumentos para convencer nosso interlocutor de nosso querer dizer” (Vieira & Del Ré, 2019, p. 1142).

No processo discursivo, o desenvolvimento da capacidade pensante só é possível na relação com o outro, pela mediação da linguagem (Bakhtin, 2014). A partir disso, Ana Frozen busca argumentar, sobretudo a partir da constatação inicial com a imagem da professora que para ela é “morena”, porém o confronto com Elza Frozen a faz pensar em possibilidades para justificar sua afirmação. Primeiramente, ela recorre à pesquisadora, com o objetivo de legitimar e reforçar seu argumento – “Não é morena, tia?” – e em seguida acessa as memórias que possuem sobre esse assunto e retoma a fala da mãe: “minha mãe disse que era morena”.

Percebe-se que o enunciado expresso organiza e estabelece critérios de orientação e constituição da organização mental (Bakhtin, 2014, Valsiner, 2012). As palavras “preta” e “morena” expressas no processo discursivo conduzem a pontos de vista dessas crianças nessa situação de produção, revelando valores e visões a respeito de uma marca racial.

Compreendemos que “a fala do texto literário”, o qual atuou como recurso semiótico, promoveu um diálogo argumentativo em torno da imagem da professora preta (disparador argumentativo), desencadeando expressões enunciativas e representativas e abrindo espaços

reflexivos carregados de afeto que permitem novos sentidos (Zittoun, 2016) a respeito de questões de raça. Espaços esses que são ideologicamente produzidos na cultura.

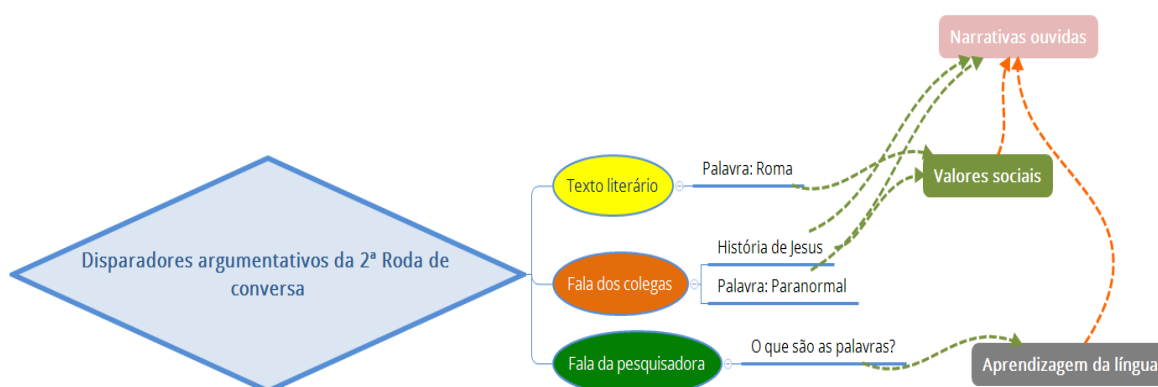
5.2.2 Análise Temática Referente à Segunda Roda de Conversa

Iniciamos a segunda roda no dia 16 de abril de 2019, perguntando às crianças se elas tinham gostado de participar da primeira roda. A resposta foi positiva com as expressões: “Tia, eu amei!”, “Tia, eu gostei muito!”. E logo em seguida, conversamos sobre o que seria importante para o bom andamento dessa segunda atividade. Os aspectos relevantes foram: esperar o colega terminar de falar; levantar o dedo para solicitar a palavra; e evitar as conversas paralelas. Após esse momento de acordo, a pesquisadora apresentou o livro literário *O curioso mundo das palavras*. As crianças reagiram com muita empolgação ao escutar sobre a história.

Os disparadores argumentativos de maior prevalência nessa roda foram as falas dos colegas (história de Jesus; palavra: paranormal), conforme identificamos na Figura 11, abaixo:

Figura 11

Mapa dos Disparadores Argumentativos da Segunda Roda de Conversa



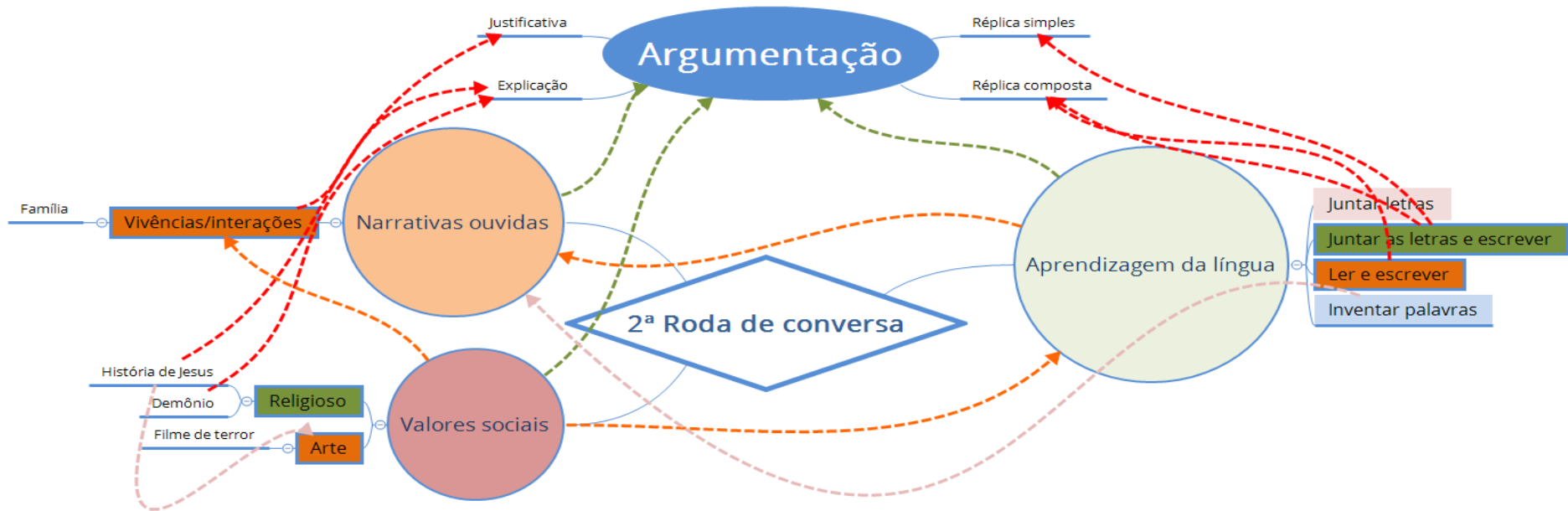
Fonte: Elaboração da autora.

Já o texto literário, pela presença da palavra “Roma”, provocou o desenrolar dos diálogos a respeito do tema sobre os valores sociais. A fala da pesquisadora “O que são as palavras” promoveu uma participação das crianças para a reflexão da aprendizagem da língua.

Diante disso, o mapa a seguir apresenta a relação dos três temas identificados nessa segunda roda: aprendizagem da língua, narrativas ouvidas e valores sociais. As relações desses temas estão descritas a seguir, na Figura 12:

Figura 12

Mapa Semiótico da Segunda Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

O mapa semiótico da segunda roda de conversa representa a linguagem, pela discussão do tema aprendizagem da língua, que se liga aos subtemas: juntar letras; juntar letras e escrever; ler e escrever. Esse tema se relaciona com o tema a respeito dos valores sociais, em que a linguagem é discutida pela explicação do subtema, religioso, pela narrativa da história de Jesus. O tema das narrativas ouvidas evidencia as experiências das crianças com sua família, e faz uso dessas experiências para comporem seus argumentos.

5.2.2.1 Aprendizagem da Língua – “As Palavras Podem Ser Joguinhos ou Outras Também Podem Ser Palavras Escondidas”

Ao iniciar a segunda roda de conversa, a pesquisadora apresenta o título do texto literário do encontro *O curioso mundo das palavras* e Aída fica por alguns segundos com dedo levantado, em respeito ao acordo estabelecido para a organização do grupo, em que a solicitação da fala tem que ser acrescida desse gesto. Isso já demonstra que o grupo gradativamente vai se apropriando e internalizando (Vigotski, 2009) os acordos estabelecidos previamente no primeiro encontro, a fim de favorecer uma maneira mais profícua do desencadeamento dos diálogos, conforme podemos verificar a seguir.

(1) Pesquisadora - A história de hoje *O curioso mundo das palavras*

Aída fica com dedo levantado

(2) Aída - Oh tia, eu sei ler.

(3) Pesquisadora - Sabe?

Elza aponta o dedo para o livro.

(4) Elza Frozen - Então lê isso aqui!

(5) Venon - *O curioso mundo das palavras*.

(6) Aída - Eu não quis

(7) Elza - Lê isso aqui [...]

*Elza aponta novamente para livro e direciona o olhar a Aída, que somente dobra a cabeça para olhar as frases do livro e fica calada.

(8) Elza Frozen - você não sabe lê.

Apropriar-se do modo de funcionamento da roda de conversa significa internalizar um modo de interlocução entre as crianças/participantes que se configura como apreensão do gênero discursivo (Volóchinov, 2017). Nesse sentido, no diálogo com o outro moldamos

nossos enunciados e os estruturamos a partir dos gêneros discursivos (Volóchinov, 2017; Leal & Morais, 2006). A roda como gênero é incorporada no comportamento e na fala das crianças na apreensão linguística que acompanha a situação contextual dialógica (Bakhtin, 2014).

Destacamos que, no diálogo acima, Elza Frozen, em decorrência da postura de Aída sobre a leitura, compreende o uso da linguagem como estrutura formal dos códigos linguísticos em que o reconhecimento e a pronúncia do alfabeto, das sílabas e das frases são primordiais no processo avaliativo sobre o que é ler.

Nesse fragmento conversacional das crianças, notamos que a iniciativa de Aída em, logo de imediato, exclamar “Oh tia, eu sei ler”, produz em Elza Frozen uma discordância quase que instantânea ao desafiá-la sobre algo que, pela entonação de Elza, tem um tom provocativo.

A premissa de Aída sobre “eu sei ler” é refutada por Elza a respeito dessa comprovação baseada nos elementos adquiridos por essas crianças sobre o elemento em disputa “ler”. Tanto Elza como Aída utilizam argumentos simples, caracterizados por respostas simples, “eu não quis”, e pela conclusão de Elza Frozen: “você não sabe lê”.

Notamos que o significado sobre a leitura orienta a conduta (Vigotski, 2009; Valsiner, 2012) de Elza, marca suas ações e regulam seus dizeres nesse contexto de roda. E também demonstra que, para esse grupo, a leitura é muito importante e permeada de valor. Desse modo, a língua não somente produz um efeito de comunicação, mas de posicionamento frente aos acontecimentos.

Em outro momento da roda, a pesquisadora coloca na roda uma questão sobre as palavras e pergunta: O que são as palavras?

(9) Pesquisadora - O que são as palavras?

(10) Ana Frozen - são letras e juntar.

(11) Pesquisadora - Juntar letras?

- (12) Flash - palavras são letrinhas juntas e também elas servem pra ler e escrever e também serve pra escrever ou também pode [...] essas duas aqui estão rindo (aponta para Elza Frozen e Ana Frozen)
- (13) Pesquisadora - O que são as palavras, Elza Frozen?
Flash intervém levantando o dedo.
- (14) Flash - Ei, ainda não acabei de falar.
- (15) Pesquisadora - Ah, Desculpe!
- (16) Flash - e também as palavras podem ser um joguinho ou outras, também podem ser palavras escondidas. Eu já joguei um jogo e já baixei e daí tentei baixar outro e não deu.
- (17) Luc - É porque não tinha cartão de memória.
- (18) Pesquisadora - Elza Frozen, o que são as palavras?
- (19) Elza Frozen - Juntar as letras
- (20) Pesquisadora - O que acha, Ana Frozen?
- (21) Ana Frozen - Eu acho que é juntar as letras e lendo alguma coisa que juntou.
- (22) Venon - Não sei. Esqueci
- (23) Pesquisadora - Esqueceu? E pra você, Aída?
- (24) Aída - é pra juntá e pra escrevê.
- (25) Elza Frozen - Eu entendi “prejuntar”.
- (26) Pesquisadora - É prejuntar que você entendeu?
- (27) Ana Frozen - Eu também entendi “prejuntar”.
- (28) Luc - Oh tia, as palavras é para juntar e entender todas as coisas.

Ana Frozen logo inicia o diálogo com sua afirmativa “são letras e juntar”. Essa premissa de Ana é completada com as demais crianças em inserções muito próximas dessa enunciação primeira. Logo em seguida, Flash, além de concordar com Ana que “são letrinhas juntas”, completa com mais elementos de características funcionais das palavras, como podemos verificar em “também servem pra ler e escrever e também serve pra escrever e pode [...]”. E o raciocínio é interrompido por Elza Frozen e Ana Frozen pelo riso muito mais ligado às expressões de Flash de procurar resolver a questão em si, do que sobre a resposta construída por ela.

Flash retoma a palavra: “ei ainda não acabei de falar”. Essa expressão demonstra que o processo de argumentação é elaborado por Flash mediante o desenvolvimento de premissas baseadas tanto na compressão social escolar quanto nas impressões retomadas pela memória, a qual compõe de forma mais complexa a maneira de se posicionar frente a uma questão em debate.

Além de concordar com Ana Frozen, Flash justifica seu posicionamento com asserções: “as palavras podem ser joguinho ou outras, também podem ser palavras escondidas”. O uso da conjunção “também” é o marcador linguístico que funcionou como um operador linguístico argumentativo (Koch, 2011), configurando-se como um processo determinante na enunciação para a construção do pensamento reflexivo (Leitão, 2007) de Flash pelas aparições em cada pausa, conforme os turnos (12) e (16). Por isso, a apropriação da língua oral e a da escrita são ligadas a situações de comunicação e de simbolização, por possibilitar o desenvolvimento do pensamento verbal. Isto é, as palavras promovem uma organização na capacidade de pensar e fazem com que o sujeito tome posse dos seus dizeres responsivamente (Bakhtin, 2017). Além disso, as palavras possuem sentidos implícitos ou “palavras escondidas”, que amplificam os sentidos imbuídos nas palavras.

A palavra “prejuntar” surge no diálogo a partir da fala da Aída no turno (24) “é pra juntá e pra escrevê”, Elza e Ana expressam sua compreensão e sofisticam a fala de Aída a uma única palavra. As participantes “inventam” uma nova história, constroem novas palavras, o que demonstra uma construção coletiva de compreensão das palavras, caracterizada pela regionalização. A sofisticação da linguagem passa pela aglutinação da língua que transforma em uma outra palavra, como por exemplo, a junção de “pra juntar” para “prejuntar”.

É pela palavra que os discursos se constituem nas formulações dos enunciados concretos que, nessa situação conversacional, demonstram a importância de se discutir o quanto é importante o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças. Isso porque a apropriação da linguagem tem sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem. Assim, por meio da análise dessas construções ideológicas é possível perceber a presença de diferentes discursos que se entrelaçam em momentos diferentes, provindos da história e de lugares sociais distintos.

5.2.2.2 Narrativas Ouvidas – “Oh Tia, Minha Prima Inventa Cada Coisa. Ela Fala Paranormal”

A pesquisadora, percebendo que as crianças se interessaram e começaram voluntariamente a responder à fala de Elza, conduz o diálogo de modo que todos possam participar do tema em debate.

- (29) Pesquisadora - Então vamos conhecer *O curioso mundo das palavras*?
- (30) Pesquisadora/livro – “Quando crescer quero ser inventor de palavras. Inventar palavras???”
- (31) Elza Frozen - Inventar palavras? Eu já sei inventar um monte.
[...]
- (32) Elza Frozen - Oh tia minha prima inventa cada coisa. Ela fala “paranormal”.
- (33) Pesquisadora - Você acha que não existe essa palavra?
- (34) Elza Frozen - É que o cebolinha fala “Palanormal”
- (35) Pesquisadora- Existe essa palavra?
- (36) Luc, Ana e Flash - Não!
- (37) Venon - Existe.
- (38) Pesquisadora - o que será que é?
- (39) Venon - Eu sei. Paranormal é o alienígena.
- (40) Elza Frozen - Não. Né não!
- (41) Luc - É uma coisa que é forte.
- (42) Elza Frozen - Nãoooo! Paranormal é uma coisa. É por causa que o Cebolinha inventou um negócio. Aí era assim: ele usava a mente para levantar as coisas e ele conseguiu levantar uma pedra.
- (43) Luc - Uma pedra gigante.
- (44) Elza Frozen - Ele ficava assim (levanta a mão até a cintura e simula levantando a pedra) e não piscava de jeito nenhum. Aí levantou e inventou de pegar a Mônica e tirar o coelhinho dela.
- (45) Pesquisadora- Isso dá o nome de paranormal?
- (46) Todos falam juntos: Paranormal

Elza Frozen, ao se deparar com o enunciado do livro “inventor de palavras”, retoma uma fala de sua prima que, para Elza, é uma palavra que não se caracteriza como pertencente às palavras usuais. Mas o conhecimento sobre esse termo “paranormal” é a partir do personagem Cebolinha, da Turma da Mônica, que fala “Palanormal”. A palavra em disputa – “Paranormal” – é caracterizada pelo encadeamento do diálogo em que o significado é

composto pelas atribuições descritas: por Flash, o qual afirma que “paranormal é o alienígena”; por Elza, para quem “Paranormal é uma coisa. É por causa que o Cebolinha inventou um negócio. Aí era assim: ele usava a mente para levantar as coisas e ele conseguiu levantar uma pedra”; e por Luc, o qual diz que “é uma coisa muito forte”.

Os argumentos apresentados pelos participantes demonstram diferentes posições frente a uma questão que, a princípio, é de difícil solução, mas que coletivamente constrói o que é necessário para resolver o problema. Desse modo, salientamos que no ambiente de interação dialógica promovida pela roda de conversa, as crianças são convidadas a explicitar seus argumentos, a colocar em disputa a sua posição e adequá-la por meio do confronto com as posições e colocações dos outros, assumindo novas perspectivas (Pontecorvo, 2005).

Nesse diálogo, verificamos que o caráter argumentativo da atividade discursiva se constituiu por duas respostas simples pelos enunciados (39, 41) e uma resposta explicativa com uso da narrativa do desenho animado como recurso semiótico no intuito de interpretar as ações cotidianas nas quais as crianças estão envolvidas, a fim de organizar a experiência conforme entrelaçamento disponível na cultura (Bruner, 2004).

5.2.2.3 Valores Sociais - “Oh Tia, Eu Já Ouvi Falar em Roma. Eu Assisto à Novela de Jesus”

A conversa sobre a história de Jesus se iniciou pelo contato com a palavra “Roma” descrita no livro literário a fim de apresentar as variações estruturais das palavras num jogo de palavra entre Amor e Roma, como podemos ver na Figura 13.

Figura 13

Imagens do Livro O Curioso Mundo das Palavras



Fonte: Gallafrio, 2012.

Desse modo, a palavra “Roma” funcionou como um disparador argumentativo no desenvolvimento do diálogo liderado por Elza Frozen:

- (47) Pesquisadora/livro - Por que que o contrário de Amor é Roma e não Paris?
- (48) Elza Frozen - Oh tia eu já ouvi falar em Roma. Eu assisto a novela de Jesus é uma cidade o nome dela é Roma.
- (49) Aída - É assim oh: Roma de Jerusalém.
- (50) Elza - É por causa o povo de Jerusalém era bom e o outro povo era mal que ia crucificar Jesus.
- (51) Flash - oh gente vamos deixar a tia terminar de ler agora a história.
- (52) Pesquisadora – Flash, vamos deixar a Elza terminar de falar.
- (53) Elza Frozen - Aí eles não acreditavam nele. Aí eles chamavam ele de traidor.
- (54) Ana - Oh tia sabia existiam os homens maus que queriam fazer mal pra Jesus. E assim eles fez que era amigo de Jesus mas o que fez foi machucar e matar.
- (55) Elza Frozen - Foi tão sofrimento que até saiu sangue.
- (56) Ana - É muito sofrimento, ninguém consegue assistir isso mais. Nenhuma vez.
- (57) Aída - Eu assisti o último episódio. É o do mal. Era de crucificar Jesus. Como ele morreu o mal caiu em toda a equipe dele e ele avermelhou o corpo dele a cabeça era cinza a boca era preta e a língua preta, a garganta era preta.
- Todos levantam a mão para falar. A pesquisadora organiza as falas.
- Pesquisadora: - Pode falar, Luc.
- (58) Luc - Era o demônio.
- (59) Aída - Então minha amiga me contou que existia uma casa que ninguém queria ela, porque lá é muito assombrado. Mas, era uma casa normal mais só que como a geladeira abria e fechava era o demônio. Ele era assim feião. E sabe por que ele tava abrindo e fechando? Porque a geladeira estava sem o parafuso. Daí a geladeira mexia e fechava.

- (60) Elza Frozen - Mas tia só que não era o mal de verdade. Era uma mulher. Eles esperavam a cabeça de uma mulher de verdade.
- (61) Aída - Não era não. Era o demônio.
- (62) Elza Frozen - Eu to falando é da história de Jesus.
- (63) Venon - Vou contar uma coisa pra vocês, não conta pra ninguém. Eu vejo filme de terror.
- (64) Pesquisadora - Essa história de Jesus parece filme de terror?
- (65) Venon - Balança a cabeça bem devagar dizendo que não. Enquanto as colegas Ana, Aída e Elza falam em alto tom: Não!
- (66) Aída - Ainda bem que Jesus morreu pra nos salvar né tia, senão a gente não existia.
- (67) Luc - Eu vi um filme de terror que era muito aterrorizante.

Constatamos, pela fala de Elza Frozen “Oh tia eu já ouvi falar em Roma”, uma resposta imediata quanto ao termo “Roma” a partir do conhecimento que ela tem sobre essa palavra e apresenta a fonte que embasa seu dizer: “Eu assisto a novela de Jesus, é uma cidade o nome dela é Roma”. Os enunciados de Elza Frozen nesse turno de diálogo demonstram uma organização do pensamento sendo exteriorizado na linguagem verbal (Vigotski, 2009), pela construção das frases a partir do que organiza para chegar à conclusão de que Roma é uma cidade.

Desse modo, a argumentação de Elza é produzida pelo desenvolvimento de premissas que levam à composição do uso de elementos referentes ao significado dicionarizado da cidade Roma, mas Elza amplia seu argumento com a justificativa de que seu contato com essa palavra ocorreu pelo acesso à novela de Jesus. Em seguida, Aída toma a fala e complementa: “é assim oh: Roma de Jerusalém”, demonstrando que também é conhecedora da “novela de Jesus” e conseqüentemente também conhece o que é Roma.

Já Flash não parece estar interessado nessa discussão iniciada por Elza Frozen, pois manifesta seu desejo a todos com a expressão “Oh gente” e solicita o prosseguimento da leitura do livro literário. Percebendo o potencial argumentativo no ambiente da roda, a pesquisadora retoma a palavra e a direciona a Elza Frozen: “Flash, vamos deixar a Elza terminar de falar”.

Nesse momento, Elza Frozen narra alguns fatos que ocorreram na novela, e os colegas Aída, Ana Frozen e Luc vão tecendo um cenário que compõe a vida de Jesus. A história de Jesus possui teor de verdade intocável, pois é alicerçada pelas palavras da Bíblia: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin & Volóchinov, 2006, p. 42). Portanto, as palavras são signos que recebem vários sentidos, pois representam um lugar valorativo a partir de um contexto histórico-ideológico (Bakhtin & Volóchinov, 2006). A palavra como signo religioso adquire marcas linguísticas referentes ao discurso religioso, que, por se tratar de um campo discursivo que envolve questões de fé e crença, tem como uma de suas características ter enunciados que fazem emergir a ideia de certeza e confiabilidade. A partir disso, enquanto as atividades da vida falham, a religião oferece respostas aos anseios da condição humana.

Compreendemos que todo e qualquer discurso possui significações ideológicas e traduz uma concepção de mundo e de que maneira lidar com a realidade. Nesse sentido, dependendo do ponto de vista ocupado pelo sujeito do discurso, ele se inscreverá nos valores ideológicos desse ou daquele grupo religioso, sempre os tomando como um valor de verdade.

Assim, o discurso religioso, como reflexo de uma sociedade baseada nos preceitos morais, refrata as distorções e os deslocamentos que amplificam a semiosfera (Lotman, 2001) religiosa, que nas narrativas das crianças ecoam das nuances polifônicas em que as vozes sociais são evidenciadas nos seus dizeres com enunciações sobre o “mal”, “sofrimento” “sangue”. Essas enunciações demarcam uma posição cristã extremamente angustiante e, como sinaliza Ana Frozen, “é muito sofrimento, ninguém consegue assistir isso mais, nenhuma vez”.

A manutenção do poder religioso se instaura desde a infância e se materializa nos dizeres das crianças como produto de argumentação que direciona e produz uma maneira de se constituir como sujeito no mundo.

5.2.3 Aspectos Relevantes da Primeira Etapa

A primeira etapa, composta pelas duas primeiras rodas de conversa, ocorreu no primeiro semestre do ano letivo. Nosso intuito foi verificar de que maneira as crianças compreendem o uso da linguagem no cotidiano. Para isso, utilizamos os textos literários (*O menino que aprendeu a ver* e *O curioso mundo das palavras*) como mediadores para o desenvolvimento da nossa conversa.

Identificamos que as crianças participantes concentraram suas discussões principalmente nos diálogos produzidos a partir dos elementos presentes nos livros literários, como “o outro” que direcionou seus dizeres e conduziu, de maneira prevalente, os apontamentos temáticos desenvolvidos nas duas rodas de conversa, principalmente pelas palavras (placa e Roma) e pela imagem da professora preta. A coparticipação (Pontecorvo, 2005) foi um elemento de composição interativa que promoveu uma construção conjunta sobre o tema, estando presente tanto na primeira roda (história do Papai Pig) como na segunda roda (história da novela de Jesus).

Percebemos que os disparadores argumentativos funcionaram como elementos semióticos para o desencadeamento dos diálogos e também como indícios profícuos para o desenvolvimento da argumentação. Por apresentarem elementos que são familiares às crianças, os disparadores argumentativos contribuíram para o acesso aos processos psicológicos pelo uso da memória e da imaginação, como suporte de orientação e composição dos argumentos no ambiente discursivo.

Nessa primeira etapa, constatamos, no discurso das crianças, uma prevalência do uso de respostas compostas em detrimento das respostas simples em posições de concordância e discordância.

Os pedidos de esclarecimentos, justificativa e espelhamento foram estratégias argumentativas utilizadas pela pesquisadora. Pelos resultados, constatamos que houve maior

prevalência de respostas compostas quando o uso dessas estratégias foi inserido no diálogo. Identificamos um pedido de esclarecimento feito pela participante Ana, na primeira roda, a partir da discussão da imagem da professora preta.

Destacamos que os obstáculos gerados nas discussões foram encarados pelos participantes como o uso de argumentos baseados em experiências anteriores, recorridas à memória, em especial, histórias literárias, novela e desenho animado, e vivência familiar. Desse modo, as crianças vão criando uma relação de alteridade em que o “outro” texto, os colegas, a pesquisadora compõem seus dizeres numa composição ainda muito própria desse cenário inicial de apropriação da leitura e da escrita, em que os processos de aprendizagem da língua se fazem de maneira gradativa e são primordiais para o desenvolvimento complexo da maneira de pensar e se comunicar.

É importante salientar que esse primeiro contato das crianças com a roda de conversa mostrou-se um importante momento para elas no que tange ao entendimento da organização da roda de conversa como um processo de construção da oralidade, principalmente de escuta do outro e de direcionamento da fala.

Pode-se compreender que a fala da pesquisadora, ao organizar e direcionar o diálogo com questões que promovessem a argumentação, foi fundamental para o encadeamento dos turnos de fala sobre os temas emergidos. É importante enfatizar que a pesquisadora, como um “outro mais experiente”, promoveu interação social pela mediação semiótica (Bruner, 1997; Valsiner, 2006; Vigotski, 2014) da linguagem, na organização e nas negociações sociais pelos elementos da cultura comunicados no ambiente da roda.

Corroborando aos estudos de Orsolini (2005), constatamos que, nos temas mais familiares das crianças, elas se utilizam de estratégias argumentativas mais elaboradas, como as respostas compostas, e adicionam mais de uma razão para justificar seu dizer. Quando o

tema em discussão requeria uma complexidade maior de compreensão, as crianças emitiam respostas simples.

5.3 Etapa 2 - Caracterização da Terceira e da Quarta Roda de Conversa

Nessa etapa buscamos evidenciar a dinâmica do processo argumentativo pela produção de argumentos mediante questões referentes ao uso da linguagem pela variedade de significados e sentidos que as palavras possuem, dependendo da utilização em um contexto específico.

Por isso, o texto literário *Palavras, muitas palavras* teve o objetivo de suscitar diálogos em que os elementos linguísticos descritos no alfabeto fornecem uma variedade de formulações gráficas que, combinadas, formam o universo das palavras. Nessa mesma linha de raciocínio, o texto literário “*Marcelo, marmelo e martelo*” buscou promover uma reflexão a respeito das negociações sociais e dos significados das palavras, na formação dos conceitos, para designar, nominar objetos, como forma de garantir a comunicação entre os falantes.

5.3.1 Análise Temática da Terceira Roda de Conversa

Iniciamos a terceira roda de conversa no dia 28 de agosto de 2019, com boas-vindas às crianças nessa segunda etapa da pesquisa. Os participantes ficaram empolgados para saber o que iria acontecer nesses próximos encontros. A pesquisadora novamente explicou os objetivos da pesquisa e retomou os acordos estabelecidos na primeira etapa, que foram, principalmente, levantar o dedo para pedido de fala e escuta atenta do colega e da pesquisadora.

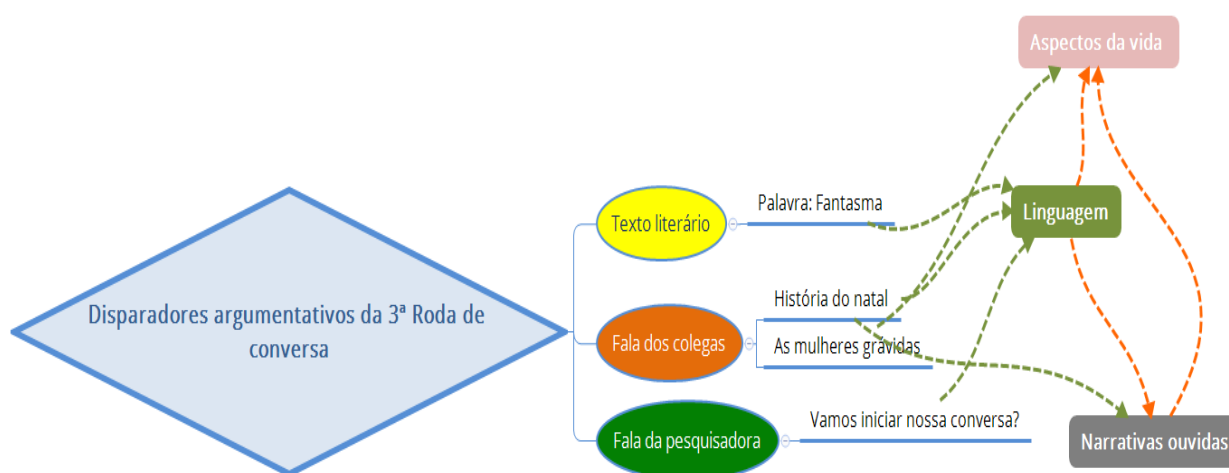
Percebemos um avanço significativo a respeito do uso da fala para direcionar os dizeres aos colegas e não mais somente à pesquisadora. Durante a roda de conversa, todas as crianças/participantes cuidaram para o bom andamento da conversa com ações perceptivas da

ordem de participação, como, por exemplo: “Tia, a sequência é Aída, Elza Frozen e depois Ana Frozen”, demonstrando uma colaboração e atenção voluntária para o que estava acontecendo no processo interativo.

Os disparadores argumentativos que mobilizaram as discussões durante a terceira roda de conversa estão apresentados na Figura 14, abaixo.

Figura 14

Mapa dos Disparadores Argumentativos da Terceira Roda de Conversa



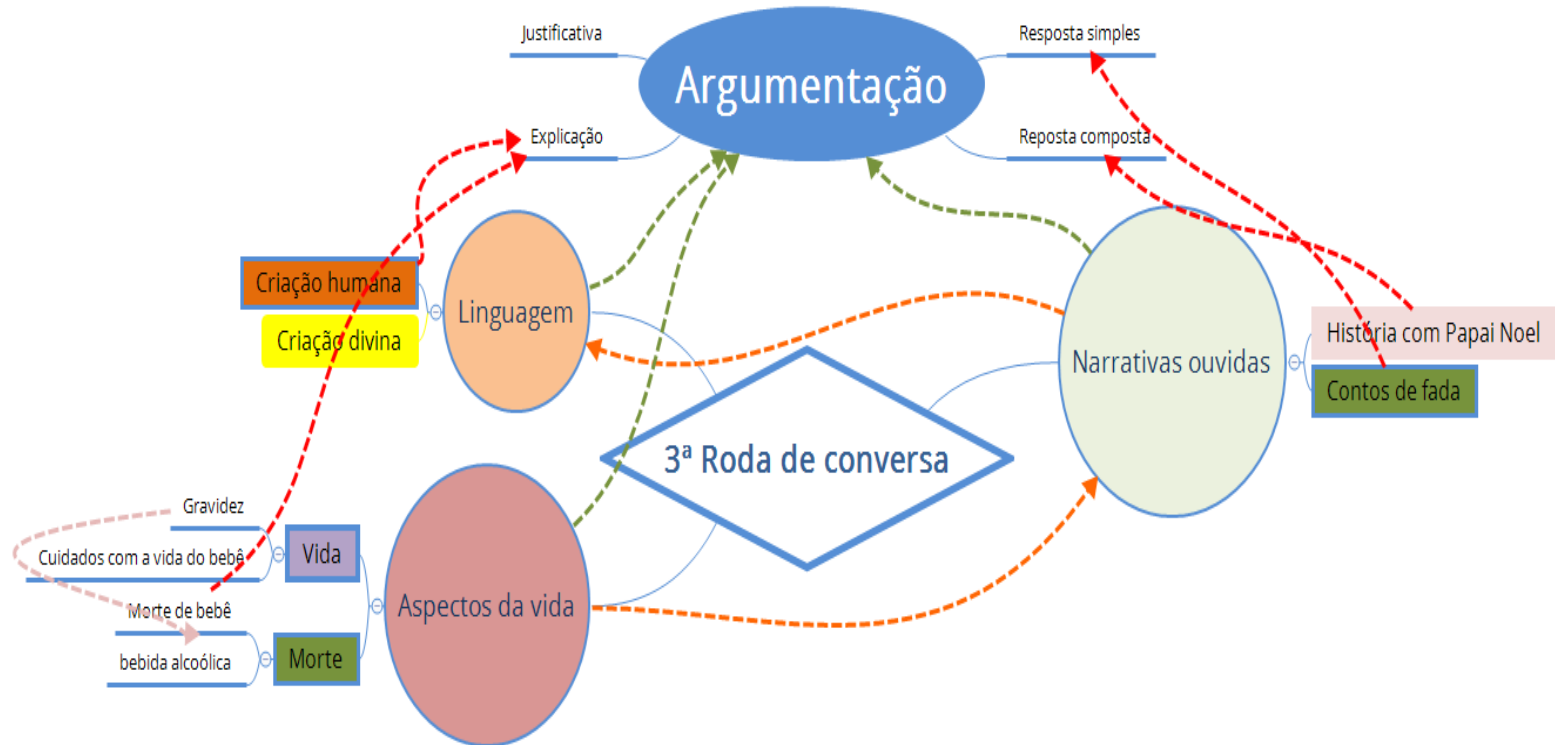
Fonte: Elaboração da autora.

Podemos perceber, pelo mapa dos disparadores, que houve uma equivalência a respeito dos elementos que desenvolveram os temas. A fala da pesquisadora “Vamos iniciar a conversa?” e a palavra “fantasma” presente no livro literário produziram o tema a respeito da Linguagem. A fala dos colegas sobre a narrativa do Natal provocou o desenvolvimento do tema “narrativas ouvidas”. Por fim, a fala dos colegas sobre a história das mulheres grávidas produziu o tema “aspectos da vida”.

A partir dos disparadores argumentativos, os temas surgiram na interação entre os participantes da pesquisa da seguinte maneira:

Figura 15

Mapa Semiótico da Terceira Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

As relações interativas no mapa semiótico são descritas pelos seguintes temas: linguagem; aspectos da vida; narrativas ouvidas. O tema da linguagem se relaciona com os aspectos referentes à composição do alfabeto. Os aspectos da vida são discutidos pelas crianças nas enunciações a respeito dos cuidados com a gravidez e com os bebês. O tema das narrativas ouvidas é discutido pela narrativa da história do Papai Noel na vida das crianças.

5.3.1.1 Narrativas Ouvidas – “Eu Acho que Papai Noel Não Existe, Eu Acho que Ele É Só [...] É o Seu Pai”

No início da roda de conversa, a pesquisadora acolhe as crianças e atentamente organiza o ambiente para a conversa. O excerto a seguir apresenta o envolvimento e o direcionamento da atividade conduzida também pelas crianças:

- (1) Pesquisadora - Olá crianças, vamos iniciar nossa conversa? Vamos sentar direitinho na cadeira.
- (2) Luc - Oh tia, eu posso falar?
- (3) Pesquisadora - Sim, Luc.
- (4) Luc - Gente, eu fui lá no centro aonde o Papai Noel tava, quando cheguei lá em casa o Papai Noel já tinha passado. Só deixou os presentes. Na hora que cheguei em casa.
- (5) Pesquisadora - Fala Flash e depois Elza Frozen
*Flash e Ana levantam a mão solicitando a palavra.
- (6) Flash – Não, tia, nãoooo! Depois é a Aída, depois eu e depois Elza Frozen e depois a Ana Frozen.
- (7) Pesquisadora - Ok, Flash. Muito obrigada! Pode falar Aída.
- (9) Aída - Antigamente, minha mãe falava que era o anjo da guarda.
- (8) Flash - Eu acho que o Papai Noel não existe, eu acho que ele é só [...] é o seu pai que...
- (9) Elza Frozen - Papai Noel não existe.
- (10) Flash - Eu não terminei ainda.
- (11) Pesquisadora - Deixa o Flash terminar.
- (12) Flash - Seu pai saiu quando você foi pra lá?
*Flash dirige o olhar para Luc.
- (13) Luc - Ele foi junto, mas não era ele.
- (14) Flash - Sua mãe foi?
- (15) Luc - Foi
- (16) Flash - Ah, então deve ser que sua mãe pediu pra dar uma pouquinho de licença e depois então daí sua mãe saiu um comprou uns presentes e depois colocou lá na casa e depois ela voltou.
- (17) Luc - Ela colocou não. Porque ela não é ladrona de presentes.

(18) Pesquisadora - Então quem colocou?

(19) Luc - Papai Noel.

No diálogo acima, observamos um avanço na interação das crianças em ambiente de roda de conversa, considerando a organização e a condução do encontro realizado pelas crianças, conforme os dizeres delas no registro do turno 8 – “Flash: Não, tia, nãoooo! Depois é a Aída, depois Elza Frozen e depois a Ana Frozen”.

A fala de Flash, cuja inserção é de uma oposição justificada (Orsolini, 2005), evidencia-se pelo uso do “não” enfático no início da frase, seguido de uma justificativa, e demonstra que Flash participa significativamente nessa esfera de atividade humana (roda de conversa), compreendendo e atuando de acordo com esse gênero discursivo.

A organização do grupo promove um espaço afetivo em que as crianças/participantes se sentem acolhidas no seu direito de participar e direcionar a atividade. Nessa constatação percebemos a apropriação de Flash desse “novo” modo de se relacionar coletivamente, pelas formas sociais de organização dos mecanismos estruturais da linguagem (Bakhtin, 2016).

Desse modo, percebemos uma apropriação da atividade de roda de conversa, em que essas crianças estão se adaptando gradativamente ao processo desse gênero discursivo (Bakhtin, 2016). Na segunda etapa da pesquisa, os vínculos afetivos e a compreensão dos combinados e a responsabilização uns com os outros aparecem de modo mais instituído nos comportamentos e dizeres das crianças na atividade da roda de conversa.

A discussão iniciada por Luc a respeito da existência do Papai Noel provocou a memória dos colegas a respeito desse personagem figurativo do Natal. Para a maioria das crianças, a existência ou não do Papai Noel é motivo de questionamento e de tomada de posição, como na fala de Aída: “Antigamente, minha mãe falava que era o anjo da guarda”. A marcação temporal usada por Aída, “antigamente”, e acrescida pela fala da mãe, “era o anjo da guarda”, apresenta elementos que sinalizam que num tempo anterior a existência do Papai

Noel era equiparada à existência angelical, cuja implicação interpretativa cultural está vinculada à concepção de proteção a partir de uma existência imaterial.

Em seguida, Flash toma a palavra em discordância com a posição de Luc, com uma posição justificada, “Eu acho que o Papai Noel não existe, eu acho que ele é só [...] é o seu pai que...”, enquanto Flash dá uma pausa, a fim de procurar elementos que ampliem sua justificativa. Elza participa da discussão em concordância com Flash, com uma resposta simples: “Papai Noel, não existe”; porém, com o uso da entonação, enfatiza seu ponto de vista (Dahlet, 2005). Assim, Elza utiliza uma resposta simples, porém, sua entonação dá ênfase à fala, atribuindo-lhe um sentido valorativo, que contribui para o desenvolvimento do argumento iniciado por Flash.

Flash agrega elementos que corroboram sua posição a respeito de Papai Noel ser uma pessoa da sua família, como seu pai ou sua mãe. Na tentativa de convencer Luc sobre seu ponto de vista, Flash utiliza-se de argumentos baseados no cotidiano, em que a entrega dos presentes no Natal, pelo Papai Noel, é feita de maneira que as crianças não o veem, mantendo a magia natalina.

Por se tratar de uma vivência cultural fortemente significativa para as crianças, acrescentamos outras inserções a respeito do Papai Noel com o diálogo:

(20) Elza Frozen - Oh tia, eu acho que Papai Noel não existe porque isso só faz uma brincadeira para as crianças acreditarem que o Papai Noel existe e tal, igual os desenhos de magia. Eu acho que o Papai Noel não existe, é só um homem fantasiado.

(21) Aída - É, meu pai já fez isso lá na minha casa.

(22) Venon - É igual aos contos de fada.

(23) Pesquisadora - E o que é contos de fadas?

(24) Venon - É uma coisa que não existe, só que é fantasiada.

(25) Ana Frozen - Eu acho que Papai Noel não existe, porque eu já sei, porque minha mãe já me contou que papai não existe. Quando eu tinha 4 eu acreditava nessa história. Aí quando eu fui crescendo minha mãe foi me contando e aí eu parei de acreditar. Então Papai Noel não existe. Só um cara que se fantasia pras crianças acreditarem. Pras crianças não ficarem tristes.

Elza Frozen concorda com Flash e apresenta uma resposta elaborada trazendo para a discussão o acréscimo de outras inserções de comparação, como: “Papai Noel não existe porque só faz uma brincadeira para as crianças acreditarem”; “igual os desenhos de magia”; “é só um homem fantasiado”. Aída, em resposta ao dizer anterior de Elza Frozen, traz uma exemplificação particular: “É, meu pai já fez isso lá na minha casa”. Essa posição de Aída complementa sua posição anterior de que “antigamente era um anjo” para uma atualização “é o meu pai”. No turno (23), Venon se posiciona em concordância (Orsolini, 2005) com Elza Frozen, utilizando o mesmo recurso argumentativo da colega, por meio da comparação: “é igual aos contos de fada”.

A comparação surge no discurso (Fiorin, 2017) a fim de alavancar evidências afirmativas sobre a questão em discussão, com a intenção de produzir argumentos mais esclarecedores a partir de aspectos de semelhanças e diferenças. Nesse diálogo, a comparação é utilizada para legitimar as semelhanças entre os significados sobre o “Papai Noel”, em detrimento ao significado expandido: a “magia” “contos de fada” e “fantasiado”.

Ana Frozen apresenta sua posição com uma resposta elaborada em que a participante, pelo uso do operador argumentativo (Koch, 2011) “porque”, vai demarcando uma sequência de duas ideias principais: a premissa principal de discordância – “Eu acho que Papai Noel não existe” – e a oposição justificada a partir da vivência pessoal – “porque eu já sei, porque minha mãe já me contou que papai não existe”. Ana Frozen não restringe o Papai Noel a figuração do pai, mas amplia o leque com a expressão “um cara que se fantasia”.

Destacamos que o uso do “então”, no final da justificativa, dá ideia de conclusão na fala de Ana Frozen, mas se complementa com aspectos que estão dispostos na roda, pela aparição dos termos “fantasia” e das expressões “pras crianças acreditarem” e “pras crianças não ficarem tristes”. Assim, Ana Frozen retoma os enunciados anteriores (Volóchinov, 2017) dispostos no diálogo coletivo e se apropria deles se posicionar no grupo.

5.3.1.2 Aspectos da Vida – “Tia, Sabia que Às Vezes as Mulheres que Estão Grávidas, os Bebês Podem Não Nascer Vivo?”

Em outro momento da roda, Flash, ao se deparar com a imagem contida no texto literário a respeito do pintinho saindo do ovo, narra um acontecimento entre ele, o pai e um pintinho morto. Flash conta que o pai foi fritar um ovo e ao abri-lo, ele já havia virado um pintinho, e com isso o pintinho morreu.

A partir desse relato de Flash, percebemos que as narrações incluídas pelas crianças/participantes a partir de suas vivências evidenciam o interesse e a participação dos demais colegas na comoção. Esse interesse e essa participação estão relacionados tanto aos sentimentos produzidos quanto à contribuição com outros exemplos que ampliem os assuntos que estão sendo discutidos, conforme o diálogo que se segue.

(26) Ana Frozen - Tia, sabia que as vezes as mulheres que estão grávidas, os bebês podem não nascer vivo? Às vezes eles nascem mortos.

(27) Pesquisadora - E será por que que eles morrem?

(28) Ana Frozen - Porque eles estavam com uma doença. Porque a mãe pegou um resfriado, tipo, aí ele morreu. Por causa que passou o resfriado pra ele.

(29) Pesquisadora - Então, o que acontece com a mãe passa para o bebê?

(30) Ana Frozen - Aí tia, tem um cano dentro barrigas das meninas grávidas, daí as comidas que elas comem vai direto para a barriga do bebê. Daí, elas não podem beber cerveja porque assim o bebê morre também.

(31) Pesquisadora - Por que cerveja faz mal?

(32) Ana Frozen - Sim. Porque fica bêbado. O meu vó já bebeu cerveja e ficou grave.

(33) Aída - Oh tia, a amiga da minha mãe sabe o que aconteceu? Ela tinha um bebê na barriguinha dela aí ela bebia muito, bebia tanta cerveja só por causa que ela assava churrasco. Aí como chegou o dia do bebê nascer aí aconteceu uma coisa que o bebê já tava morto, sangrando.

(34) Pesquisadora - Aí ele não conseguiu viver?

(35) Aída - Porque ele tava machucadinho.

(36) Luc - A minha tia, ela está grávida e ela ainda tá bebendo cerveja.

(37) Pesquisadora - E pode?

(38) Luc - Não!

(39) Ana Frozen - Quer dizer que o bebê da sua tia vai morrer.

*Ana Frozen olha para Luc com tom sério e forte.

(40) Luc - Eu acho que ela quer morto mesmo.

(41) Ana Frozen - A minha madrinha bebe cerveja, aí ela tava grávida e aí ela bebeu e não sabia que tava grávida porque ela ainda tava magra quando o bebê era um

feijãozinho. Aí quando foi o dia de nascer, ele tava morto. Aí depois ela parou de beber de uma vez. Ela não bebe mais cerveja.

O tema “aspectos da vida” é discutido por Ana Frozen a respeito do consumo de bebida alcoólica por mulheres quando estão grávidas. Ela inicia sua fala com uma pergunta direcionada à pesquisadora conforme o turno (59): “Tia, sabia que às vezes as mulheres que estão grávidas, os bebês podem não nascer vivo?”. O tom da pergunta de Ana Frozen é uma marca linguística da oralidade para que o enunciador tenha uma maior atenção sobre o seu dizer. E utiliza estratégias que soam como novidade, pelo uso, por exemplo, do “sabia”, e o faz com entonação de pergunta. O “sabia”, nesse sentido discursivo, se caracteriza pela inclusão do outro na construção do próprio dizer (Smolka, 2012).

A pesquisadora, com intuito de explorar essa premissa de Ana Frozen, faz um pedido de explicação com uma pergunta: “E será por que que eles morrem?”. Diante dessa questão, as crianças/participantes vão produzindo argumentos que se constituem por respostas elaboradas nos turnos (61), (63), (66), (74). Os argumentos são compostos por concepções de causalidade (Fiorin, 2017), ou seja, o consumo de bebidas na gestação leva à morte do bebê.

Esse princípio de causalidade remete a uma visão unilateral dos acontecimentos e promove uma forma rígida na forma de pensar e, conseqüentemente, produzir argumentos (Fiorin, 2017). No entanto, esse tipo de argumento surte efeito por parte dos interlocutores por estar imbricado de vivências empíricas que, no caso do diálogo em questão, se referem a vivências baseadas em narrativas descritivas de familiares e de amigos.

Ana Frozen, nos turnos (61) e (63), apresenta uma explicação a respeito do cuidado que as grávidas devem ter com seus bebês, primeiramente pela relação intrínseca entre mãe e filho – “Porque a mãe pegou um resfriado, tipo aí ele morreu. Por causa que passou resfriado pra ele”. Essa afirmação de Ana é utilizada como um reforçador do seu argumento, que nos turnos (65) e (74) é retomado pela exemplificação tanto da gravidade de saúde do avô – “o

meu vô já bebeu cerveja e ficou grave” – quanto pela perda do bebê da madrinha – “Aí quando deu o dia de nascer, ele tava morto”. Ao trazer elementos do cotidiano baseados em fatos reais, Ana Frozen, enfaticamente, faz uso da descrição como uma maneira de organizar e enunciar aos colegas a sua posição inicial sobre o tema em discussão.

Após essa posição de Ana Frozen, Luc se insere no diálogo com outra exemplificação – “A minha tia, ela está grávida e ela ainda tá bebendo cerveja” – e a pesquisadora o questiona: “E pode?”. A resposta de Luc é simples: “Não!”. Ana Frozen diz imediatamente, com tom sério e forte: “Quer dizer que o bebê da sua tia vai morrer”. A afirmação de Ana Frozen é justificada pela produção de argumentos de causalidade, principalmente pelas experiências que ela possui sobre o assunto, mas que apresenta evidências não só da experiência mais imediata, mas de uma apropriação sobre o conhecimento gestacional também da esfera científica.

Compreendemos que Ana possui um conhecimento médico sobre a relação da vivência materna com o desenvolvimento biológico das crianças, por comparar o cordão umbilical ao “cano que leva a comida direto para a barriga do bebê”. Por mais que Ana Frozen ainda não tenha a compreensão mais elaborada sobre os temas, ela parte da realidade concreta, que é imbuída de elementos sistematizados, os quais, com o processo de avanço do desenvolvimento do conhecimento adquirido pelas nuances da relação com o mundo social e cultural, vão se complexificando à medida que os processos interacionais se modificam.

Notamos, pelo diálogo acima, que as crianças, diante de um tema tão complexo como o que faz um bebê nascer vivo ou nascer morto, recorrem à memória e às narrativas do cotidiano a fim de elencar as histórias e vivências mais próximas como forma de sustentar empiricamente a posição que estão defendendo.

No processo de apropriação da linguagem, a relação de compreensão dos significados é advinda da relação dos conceitos espontâneos e científicos. Vigotski (2009) aponta que o

pensamento por conceitos emerge no desenvolvimento da criança pela abstração e pela generalização. Diante disso, as interações das crianças em seus diferentes contextos promovem um arsenal social de argumentos que faz com que elas consigam resolver conflitos, disputas e defendem seus pontos de vista a respeito de diversos temas.

5.3.1.3 Linguagem – “Deus Só Criou o Mundo, Não Foi Deus que Criou as Palavras. Foi as Pessoas”

Ao final da leitura do texto literário, Ana Frozen solicita a palavra e traz uma informação adquirida com a professora da educação infantil:

(42) Ana Frozen - Oh tia sabia que quando eu era da creche, minha professora disse que a letra Y era uma consoante muito teimosa aí depois ela foi mais ou menos obediente e entrou no alfabeto. E também tia, sabe quando minha mãe era antiga e também era da minha idade não existia Y e Z. Foi até X.

(43) Pesquisadora - E mudou né?

(44) Ana Frozen - Aí quando as crianças e nós foram crescendo criaram o Y e o Z. E foi Jesus que criou as letras.

(45) Pesquisadora - Foi Jesus quem criou as letras?

(46) Elza Frozen - Não! Foi que Deus que inteligência e sabedoria pra gente, pra gente criar as coisas. Se ele não tivesse, aí como nós ia saber? Deus só criou o mundo, não foi Deus que criou as palavras foi as pessoas.

(47) Ana Frozen - Mas Deus criou as pessoas.

(48) Elza Frozen - Não! Deus criou o mundo e deu inteligência pra gente.

(49) Pesquisadora - E como a gente inventou as palavras?

(50) Ana Frozen - Inventou quando era bebê.

(51) Elza Frozen - Não! As nossas mães foram passando pra gente.

As informações enunciadas por Ana Frozen a partir da retomada da palavra da professora demonstram, de forma lúdica e histórica, a construção da língua, que se altera na circularidade entre a introdução e a retirada das letras no alfabeto. A dinamicidade dos elementos estruturantes formais que constituem a língua se modifica ao longo da história (Faraco, 2009).

A pesquisadora, percebendo o interesse de Ana Frozen sobre o tema, conduz o diálogo com pedido de esclarecimento pela expressão “e mudou né?”. A resposta de Ana

Frozen é composta por duas ideias: a primeira pautada em si e no grupo social ao qual ela pertence – “Aí quando as crianças e nós foram crescendo criaram o Y e o Z” –; e a segunda pela ideia do criacionismo: “E foi Jesus que criou as letras”. Essas duas concepções a respeito da gênese da língua sinalizam um amplo debate sobre a relação individual e/ou com seu grupo social e em oposição a explicações pautadas pelo discurso religioso. Notamos que, tanto na primeira etapa como nessa segunda, o discurso religioso aparece como um recurso utilizado pelos participantes.

Elza Frozen imediatamente interrompe o diálogo e, com tom de voz forte, discorda de Ana Frozen, apresentando uma oposição justificada no turno (55): “Não! Foi que Deus que deu inteligência e sabedoria pra gente, pra gente criar as coisas. Se ele não tivesse, aí como nós ia saber? Deus só criou o mundo, não foi Deus que criou as palavras foi as pessoas”. Ana Frozen contesta: “Mas Deus criou as pessoas”. Novamente Elza Frozen mantém sua posição com argumento explicativo “Não! Deus criou o mundo e deu inteligência pra gente”.

Em seguida, a pesquisadora indaga a respeito da invenção das palavras: “E como a gente inventou as palavras?”. Tanto Ana Frozen como Elza Frozen se expressam de acordo com a compreensão que possuem sobre o tema. Ana Frozen diz: “Inventou quando era bebê”.

Elza Frozen, em posição contrária, apresenta uma oposição justificada: “Não! As nossas mães foram passando pra gente”. O argumento utilizado por Elza se pauta na concepção histórica do aprendizado da língua pela inserção social constituindo a sua subjetividade em que a linguagem chega para a criança pela boca da mãe, do pai, da vó, do irmão. Desse modo, os argumentos são construídos pelo entrelaçamento dos discursos (religioso, científico) e pela experiência social que constitui os dizeres das crianças (Bakhtin, 2012).

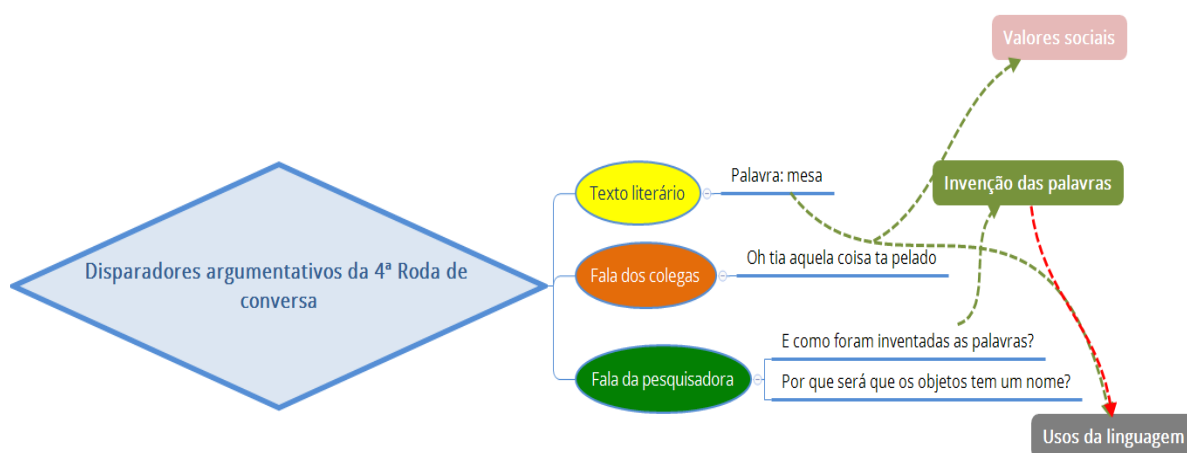
5.3.2 Análise Temática da Quarta Roda de Conversa

Iniciamos a quarta roda de conversa, no dia 29 de agosto de 2019, com acolhida dos participantes e, como de costume, retomamos os acordos que iriam nortear o nosso encontro. A pesquisadora juntamente com as crianças destacaram que seria necessário manter os seguintes critérios: levantar a mão para solicitar a palavra e escutar atentamente quando o colega estivesse falando. Assim que terminamos o acordo, a participante Ana Frozen introduziu um tema que foi evidenciado pelo grupo, conforme veremos no diálogo sobre o tema “valores sociais”.

Posteriormente, a pesquisadora apresentou o livro literário “*Marcelo, martelo e marmelo*”, e iniciamos a leitura. A Figura 16, a seguir, expressa os componentes que promovem os diálogos argumentativos durante essa roda.

Figura 16

Mapa dos Disparadores Argumentativos da Quarta Roda de Conversa



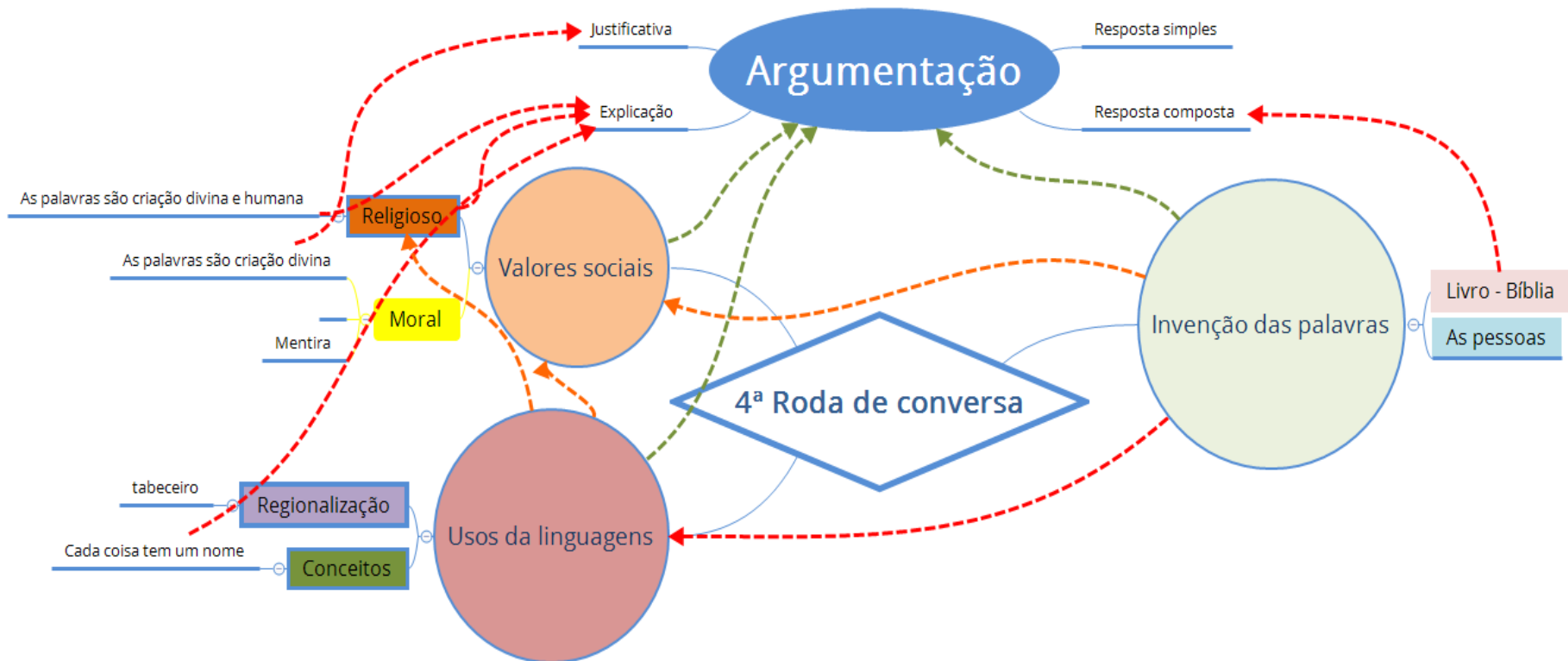
Fonte: Elaboração da autora.

Nessa quarta roda de conversa, percebemos uma equivalência dos disparadores que promoveram o diálogo argumentativo. A palavra “*mesa*” presente no texto literário contribuiu para a discussão do tema “*narrativas do cotidiano*”. Na fala dos colegas “*Oh tia aquela coisa tá pelado*”, emergiu o tema a respeito dos “*valores sociais*”. Por fim, a fala da pesquisadora,

“Por que será que os objetos têm um nome”, promoveu um debate a respeito dos usos da linguagem.

Figura 17

Mapa Semiótico da Quarta Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

Os temas discutidos nessa quarta roda foram: valores sociais, usos da linguagem e invenção das palavras. Os valores sociais são referenciados para justificar as palavras pela criação divina e também para fomentar a discussão sobre moral (“mentira”). O tema “usos da linguagem” é marcado pela presença do uso da linguagem pela regionalização e pela formação dos conceitos. O tema “invenção de palavras” foi discutido pelas crianças a partir dos elementos compostos no desenho animado Turma da Mônica.

5.3.2.1 Valores Sociais – “Ele Mentiu Por Isso que o Nariz Tá Grande”

A partir da segunda roda de conversa, todas as outras rodas subsequentes foram realizadas na sala do AEE. Essa sala continha diversos objetos (jogos, livros, material escolar, entre outros), para serem utilizados com as crianças com necessidades especiais. Os participantes não conheciam essa sala na escola, por ser um ambiente de uso preferencialmente do público indicado. Durante os nossos encontros, nenhum objeto disposto na sala havia sido incluído nas nossas discussões, até que ao adentrar na sala para essa quarta roda, Ana Frozen se depara com o quadro “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, e inicia o diálogo:

- (1) Ana Frozen - Oh tia, aquela coisa tá pelado?
- *Ana Frozen com uma feição de indignação aponta para um quadro de Tarsila do Amaral que está pendurado na sala.
- (2) Pesquisadora - É um quadro, uma obra de arte.
- (3) Aída - Mas o quadro tá pelado? Porque tá com um pezão, uma mãozona e uma cabecinha. Ele não tá com roupa.
- (4) Ana Frozen - Ele mentiu por isso que o nariz tá grande.
- (5) Flash - Olha o tamanho do nariz que tá dele.
- *Faz um gesto com as mãos de prolongamento do próprio nariz.
- (6) Ana Frozen - Um nariz bem grandão.
- *Faz o gesto com as mãos para demonstrar algo bem grande.
- (7) Pesquisadora - Será que é só por causa disso?
- (8) Ana Frozen - Sim, sim.
- (9) Pesquisadora - Quem desenhou esse quadro se chama Tarsila do Amaral, vocês já ouviram falar dela?
- (10) Ana Frozen e Venon - Não.
- (11) Ana Frozen - Oh tia, não conheço obra de arte.
- (12) Aída - Nem eu.

(13) Pesquisadora - Então vocês estão conhecendo uma obra de arte.

A indagação de Ana Frozen a respeito da pintura de Tarsila do Amaral – “Oh tia aquela coisa tá pelado” – demonstra que a participante precisa da confirmação da pesquisadora para ter certeza do que está vendo. Ao não responder diretamente à pergunta de Ana, a pesquisadora faz referência à representatividade cultural da obra – “é um quadro, uma obra de arte” –, gerando nos participantes questões sobre o que conseguem argumentar. Desse modo, a pergunta inicial de Ana Frozen é retomada por Aída, mas agora com a inserção também da definição da pesquisadora sobre o que elas estão evidenciando como “o pelado” adquirir um outro significado de referente como sendo “o quadro”.

Aída apropria-se do termo “quadro” para se colocar no diálogo com uma outra questão: “mas o quadro tá pelado?”. Ao utilizar a conjunção adversativa “mas” e logo em seguida “o quadro tá pelado?”, percebemos que os significados de “quadro” e “pelado”, numa mesma esfera composicional, produzem sentidos de indignação e não pertencimento, ou seja, o pelado não pode estar dentro de uma categoria de obra de arte. Mesmo não tendo argumentos consistentes para sustentar o que seria apropriado para estar num quadro, as crianças justificam o que estão defendendo com as condições que possuem. Por exemplo, Aída o faz pela entonação da voz ao descrever o que consegue ver do quadro: “porque tá com um pezão, uma mãozona e uma cabecinha. Ele não tá com roupa”. Assim, ela demonstra seu descontentamento com as desproporções corporais “pezão, mãozona, cabecinha”.

Ana Frozen retoma um discurso popular difundido a partir da história de Pinóquio sobre o nariz crescer devido a mentira e utiliza esse argumento para entender a respeito do nariz grande “Ele mentiu por isso que o nariz tá grande”. Essa premissa argumentativa de causalidade em que mentir causa nariz grande, é apresentada para representar que os atos possuem consequências que marcam corporalmente para que o outro veja.

5.3.2.2 Usos da Linguagem – “Papai, Por que É que Mesa Chama Mesa?”

O tema “usos da linguagem” é discutido na roda de conversa, a partir do contato das crianças com o texto literário “*Marcelo, marmelo e martelo*”. Diante dos questionamentos de Marcelo a respeito dos objetos “mesa” e “cadeira”, as crianças/participantes dialogam com o personagem da seguinte maneira:

- (14) Pesquisadora/livro – “No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:
- Papai, por que é que mesa chama mesa?
- Ah, Marcelo, vem do latim”.
- (15) Ana Frozen - Eu acho que é porque ela é feita de madeira. Tia eu tenho dois padrinhos que faz mesa.
- (16) Pesquisadora - Ótimo, Ana. Vamos continuar.
- (17) Pesquisadora/livro – “Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?”
*Venon faz uma cara de descontente
- (18) Pesquisadora/livro – “Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira?”
- (19) Aída – porque cadeira a gente senta assim.
*Ela levanta e senta.
- (20) Venon: Tipo é coisa que senta. Assim oh:
*Ele levantou e sentou novamente.
- (21) Venon - Isso é cadeira.
- (22) Elza Frozen - E mesa é pra por alimento.
- (23) Pesquisadora/livro – “E por que é que não botou mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?”
- (24) Elza Frozen - Mas bacalhau é uma comida.
- (25) Ana Frozen - Eu já comi bacalhau.

Pela participação imediata de Ana Frozen no diálogo, identificamos que a participante se sente interpelada pela fala do personagem e logo emite uma resposta elaborada – “Eu acho que é porque ela é feita de madeira” – e justifica-se apresentando argumento pelo exemplo, a partir de uma informação familiar: “eu tenho dois padrinhos que faz mesa”. A justificativa de Ana parte de uma realidade concreta a fim de produzir uma generalização.

Flash e Aída, ao se depararem com a fala de Marcelo – “E por que esse tal de latim não botou na mesa o nome de cadeira” –, buscam demonstrar, de forma categórica, a função e o uso do objeto cadeira. Nesse sentido, as palavras “mesa” e “cadeira” produzem significados relativamente cristalizados, a fim de proporcionar uma forma de compreensão e uso da

linguagem. Além dessa função social de organização da linguagem, destacamos as variações que a língua sofre, dependendo dos processos de socialização e modificação realizados pelos falantes.

O diálogo a seguir sinaliza que as crianças compreendem implicitamente a existência de uma língua estruturada e as variações que ela apresenta.

(26) Pesquisadora/livro: “E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim”.

*Todos riem alto quando escutam a palavra cabeceiro.

(27) Flash: Cabeceiro, cabeceiro.

*Risos

(28) Flash: Ele tinha as melhores piadas.

(39) Elza Frozen: Oh tia, meu pai chama travesseiro de tabeceiro.

(30) Ana Frozen: O meu também.

(31) Aída: O meu fala tabuleiro. Ele fala tabuleiro.

*Risos

Nesse diálogo destacamos nos dizeres das crianças as variações que as palavras sofrem na oralidade pelas modificações linguísticas da comunidade falante. Nesse trecho da roda de conversa percebemos que os risos compõem uma maneira de comunicação que evidencia a percepção das crianças com as falas de Marcelo, em que Flash repete a palavra “cabeceiro” em tom de risada e a classifica como uma piada: “ele tinha as melhores piadas”.

O falar de um modo diferente pode gerar um certo julgamento do modo correto do uso de termos e sons, como apresenta o exemplo em que Elza Frozen diz a forma como seu pai se refere à palavra travesseiro, como “tabeceiro”, o que constitui uma marca de regionalização. As risadas são marcadamente referentes a um erro. No entanto, como as crianças estão em processo de apropriação da linguagem escrita, é necessário ter conhecimento das diferentes formas de expressão, seja de maneira formal seja informal, principalmente pela oralidade. Quando as crianças falam sobre “meu pai fala assim”, elas reconhecem o uso canônico/formal do uso fonético das palavras, de modo que o dizer do pai soa como algo “errado”.

Destacamos a ludicidade que o livro literário introduz em poder inventar palavras. O uso da literatura infantil promove, além de uma relação estética, pedagógica, lúdica, uma experiência dinâmica de elaboração de novos significados (Smolka, 2012).

A partir das questões de Marcelo, a pesquisadora promove um diálogo com os participantes sobre a formação das palavras. O uso do “porque” pela pesquisadora é uma estratégia argumentativa de produzir nas crianças respostas mais elaboradas.

(33) Pesquisadora: Por que será que os objetos têm um nome?

(34) Luc: porque se não tiver um nome aí vai tê que inventar.

(35) Flash: Porque se não tivesse a gente deveria ter escrito e falar pra uns escrevedores para falar o nome das coisas.

(36) Venon; Por quê? Se não tivesse um nome a gente tinha que chamar ué!

(37) Pesquisadora: Não tinha como chamar?

(38) Venon: Não.

(39) Ana Frozen: Eu acho que se nada tivesse um nome, ia ter que imaginar.

(40) Pesquisadora: Como nós iríamos fazer?

(41) Ana Frozen: Aí nois ia que ter que falar do jeito que ele falava, cadeira do jeito que ele falava, mesa do jeito que ele falava.

Diante da questão proposta pela pesquisadora, as crianças discorrem sobre cinco asserções supositivas a respeito do nome dos objetos: pela invenção (34), pelos escrevedores (35), pelo chamamento (36), pela imaginação (39).

Apesar de se tratar de algo tão complexo a respeito da nomeação das coisas, as crianças constroem seus argumentos a partir de elementos disponíveis na memória. Nesse sentido, Vigotski (2009) discute a formação dos conceitos em que os processos de constituição dos significados surgem a partir do consenso de um determinado grupo social, que legitima tais usos referente às nomenclaturas.

Percebemos que as crianças identificam traços importantes na maneira com que construímos o mundo em palavras. Nesse diálogo, as respostas das crianças vão se complementando à medida que um colega fala e o outro acrescenta outra informação.

5.3.2.3 Invenção das Palavras – “Eu Acho que Foi as Pessoas que Criam as Palavras e as Coisas”

Nessa quarta roda, percebemos que o tema “invenção das palavras” surge nos dizeres das crianças de maneira implícita, por se tratar de conteúdos que partem das vivências narradas nos contextos mais próximos, principalmente relacionados à questão familiar.

No final da roda, a pesquisadora indaga as crianças a respeito de como as palavras foram inventadas e o diálogo se desenrola conforme a seguir.

- (42) Pesquisadora - E como será que foram inventadas as palavras?
 (43) Ana Frozen - Jesus.
 (44) Aída - Eu acho que foi Jesus.
 (45) Elza Frozen - Não! Eu acho que foi as pessoas que criam as palavras e as coisas.
 (46) Ana Frozen - Meu tio que criou essas coisas.
 *Ana mostra para a mesa e a cadeira.
 (47) Aída - Quem fez nois foi Jesus, então foi ele que inventou todas as palavras.
 (48) Ana Frozen - Na minha bíblia tem uma lenda de que Jesus que criou as pessoas. E já ouvi uma música de que foi Jesus que criou.
 (49) Elza Frozen - Eu já falei um milhão de vezes que não foi Jesus que criou as palavras. Foi Deus que deu inteligência pra pessoas dar os nomes pras coisas senão a gente não iria saber. Deus só criou a terra e a gente. Aí as pessoas foi criando e foi Deus que deu inteligência e sabedoria pra dá nome pra cada coisa.
 (50) Pesquisadora - Alguém concorda com a explicação da Elza Frozen?
 * Todos levantam a mão.
 (51) Elza Frozen - Minha mãe me ensinou isso desde pequenininha.
 (52) Ana Frozen - Desde que eu tinha 2 a 3 aninhos, a minha mãe falava, Ana Frozen, eu ficava falando mamãe, foi Deus que criou as palavras e a gente, mas ela ficava falando - algumas palavras são as pessoas que fazem. Daí eu fui aprendendo desde bebê.
 (53) Pesquisadora - Daí você foi aprendendo as palavras escutando a mamãe falar a vovó?
 (54) Ana Frozen - quando eu era bebê eu inventava palavra.
 (55) Pesquisadora - Inventava?
 (56) Aída - Eu também!
 (57) Ana Frozen - Eu falava caca, mumu.
 (58) Elza Frozen - Eu falava gugu, dada.
 (59) Aída - Tia, meu irmão que me ensina as palavras. Ele fala assim oh, pelo amor de Deus menina você já sabe disso, é isso. Aí no terceiro dia eu falei MESA.
 *Aída soletra a palavra M E S A e em seguida fala a palavra completa.

Notamos que a partir da questão levantada pela pesquisadora, surge primeiramente uma resposta simples de Ana Frozen – “Jesus”; e, em seguida, Aída mostra concordância

com o enunciado anterior, porém com um certo grau de incerteza, devido ao uso do “eu acho”. Ambas se utilizam do argumento baseado no discurso religioso, tipo discursivo que já esteve também presente em outros momentos das diferentes rodas.

Elza Frozen discorda enfaticamente dos enunciados anteriores e apresenta uma oposição justificada (Orsolini, 2005), com um argumento antropocêntrico de que “as pessoas que criam as palavras e as coisas”. Ao escutar essa posição de Elza, Ana, de maneira espontânea, complementa o argumento com uma exemplificação: “meu tio criou essas coisas”. Já Aída, mantém sua posição e novamente retoma seu argumento com alguns acréscimos que indicam uma forma dedutiva do pensamento, com duas premissas: 1) “quem fez nós foi Jesus”; 2) “então foi ele que inventou todas as palavras”. Ana concorda com Aída, apresentando uma resposta justificada a partir de argumentos que exemplificam “na minha bíblia, tem uma lenda de Jesus que criou as pessoas. E já ouvi uma música de que foi Jesus que criou”.

Elza se irrita e, com um tom forte, exclama (49): “Eu já falei um milhão de vezes que não foi Jesus que criou as palavras”. O argumento vai sendo construído com aspectos em que a participante equipara a criação divina à criação humana.

5.3.3 Aspectos Relevantes da Segunda Etapa

Nesta segunda etapa, percebemos que a construção dos vínculos foi responsável para que a pesquisadora, juntamente com as crianças, pudesse promover um engajamento de soluções e questionamentos com corresponsabilidade na produção coletiva do saber (Pontecorvo, 2005). Desse modo, destacamos que a preparação e o envolvimento de todos os participantes no desenvolvimento da roda contribuiu para o aprendizado colaborativo de enfrentamento dos temas.

Nesta etapa, os temas em que mais foram apresentados argumentos se referem a uma vivência cultural das crianças em que os elementos em disputa foram a existência ou não do

Papai Noel e o surgimento das palavras. O discurso das crianças nessa etapa ocorre pelas demarcações mais evidentes de concordância produzidas por respostas simples, com menor frequência, e por réplicas compostas, com maior frequência. Identificamos uma prevalência de posições de discordância justificada com réplicas compostas.

Diante disso, percebemos que, em alguns momentos, as crianças já introduziam em seus dizeres mais de uma razão como forma complementar e/ou justificar, dependendo do domínio que eles têm sobre o tema em debate. Pontuamos que quanto mais o tema se aproxima do contexto sociocultural das crianças, mais elas se sentem confortáveis e com mais razões a fim de fundamentar o argumento na roda.

Outro aspecto relevante diz respeito à composição e aos tipos de argumentos presentes nessa etapa, na qual prevaleceram os argumentos de cunho moral e religioso. As crianças utilizarem esses argumentos em suas narrativas baseando-se nesses conteúdos culturais canônicos para justificarem suas posições.

Observamos que a partir da composição interativa da pesquisadora com as crianças, temos diálogos argumentativos provenientes da organização cognitiva da atividade coletiva, pelo uso do tutoramento (Pontecorvo, 2005). Nesse processo, alguém do grupo conduz o espaço de interação que “leva” o outro a pensar sobre suas posições. Podemos exemplificar com o diálogo de Flash e Luc a respeito da existência ou não do Papai Noel.

Desse modo, constatamos que, nessa etapa, as crianças se sentiram mais confortáveis para concordarem e discordarem dos temas em discussão, principalmente por estarem ambientadas com o gênero discursivo, roda de conversa, que promoveu uma melhor disposição e condução dos diálogos.

5.4 Etapa 3 – Caracterização da Quinta e da Sexta Roda de Conversa

Nosso intuito na terceira etapa do estudo era promover um espaço discursivo em que a produção de significados e sentidos fossem construídos com a mediação do texto literário *A grande fábrica de palavras*. Nesse texto, as palavras são imbricadas de afetos, são expressivas por excelência e assumem sentidos a partir de quem pode ser dito e tem o que ser dito. A palavra, nessa narrativa, tem que ser “comprada”, ou seja, é preciso ter condições de ter palavras.

Sendo assim, a narrativa apresenta um universo discursivo em que o dizer é ideologicamente marcado pela condição social do falante. O texto vai além, as palavras ultrapassam sua composição estrutural e fonológica e assumem uma posição intersubjetiva de modo que a palavra compreendida é aquela direcionada e preparada para “tocar” o outro.

Dentro desse contexto, a quinta roda de conversa provocou nas crianças/participantes um encontro com a palavra em que os sentimentos de indignação, amorosidade, simpatia foram identificados pelos temas discutidos.

Já na sexta roda de conversa, tivemos um encontro celebrativo que se tratou de aspectos sobre uma escuta sobre como as crianças viveram esse processo de encontro com a pesquisadora, os colegas e os mediadores culturais, principalmente os cinco textos literários: *O menino que aprendeu a ver*; *O curioso mundo das palavras*; *Palavras, muitas palavras*; *Marcelo, marmelo e martelo*; e *A grande fábrica de palavras*. Nesse último encontro, destacamos a preferência das crianças por uma ou outra história literária, a retomada de discussões das diferentes rodas e a demonstração de carinho pela participação nas rodas de conversa durante o tempo de pesquisa.

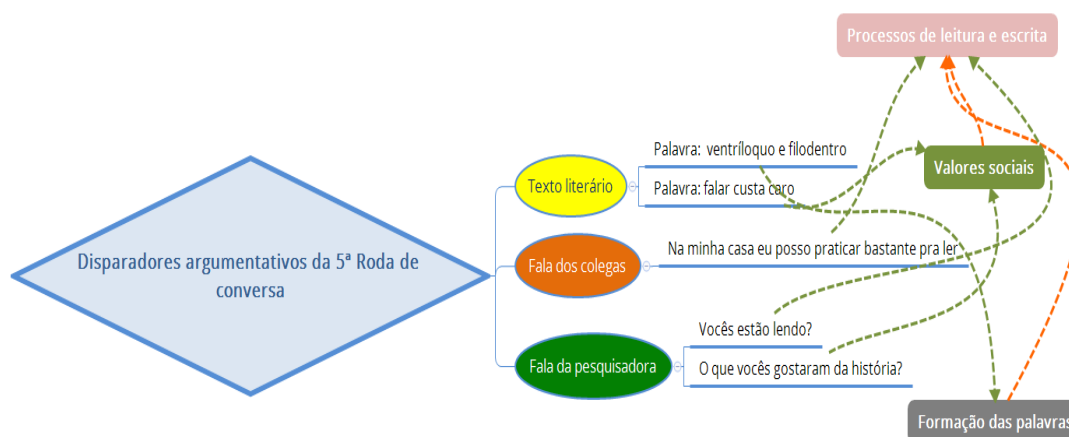
5.4.1 Análise Temática da Quinta Roda de Conversa

Iniciamos a quinta roda de conversa, no dia 21 de novembro, com as boas-vindas das crianças nessa última etapa da pesquisa. Logo em seguida, estabelecemos como conduziríamos nosso encontro, e os principais aspectos elencados foram: esperar o colega terminar de falar e levantar o dedo para pedir a fala. As crianças disseram sobre o espaço longo de tempo entre uma roda e outra com expressões como “Oh tia, demorou demais você vim”, “tia, que saudade”.

Percebemos que nesse momento da pesquisa as crianças se apropriavam do funcionamento do ambiente de roda e eles próprios organizavam a discussão, se posicionavam com narrativas fundamentadas em atributos sociais. Nessa quinta roda de conversa, os disparadores argumentativos concentraram-se principalmente nos elementos presentes no texto literário, conforme observamos na Figura 18, a seguir.

Figura 18

Mapa dos Disparadores Argumentativos da Quinta Roda de Conversa



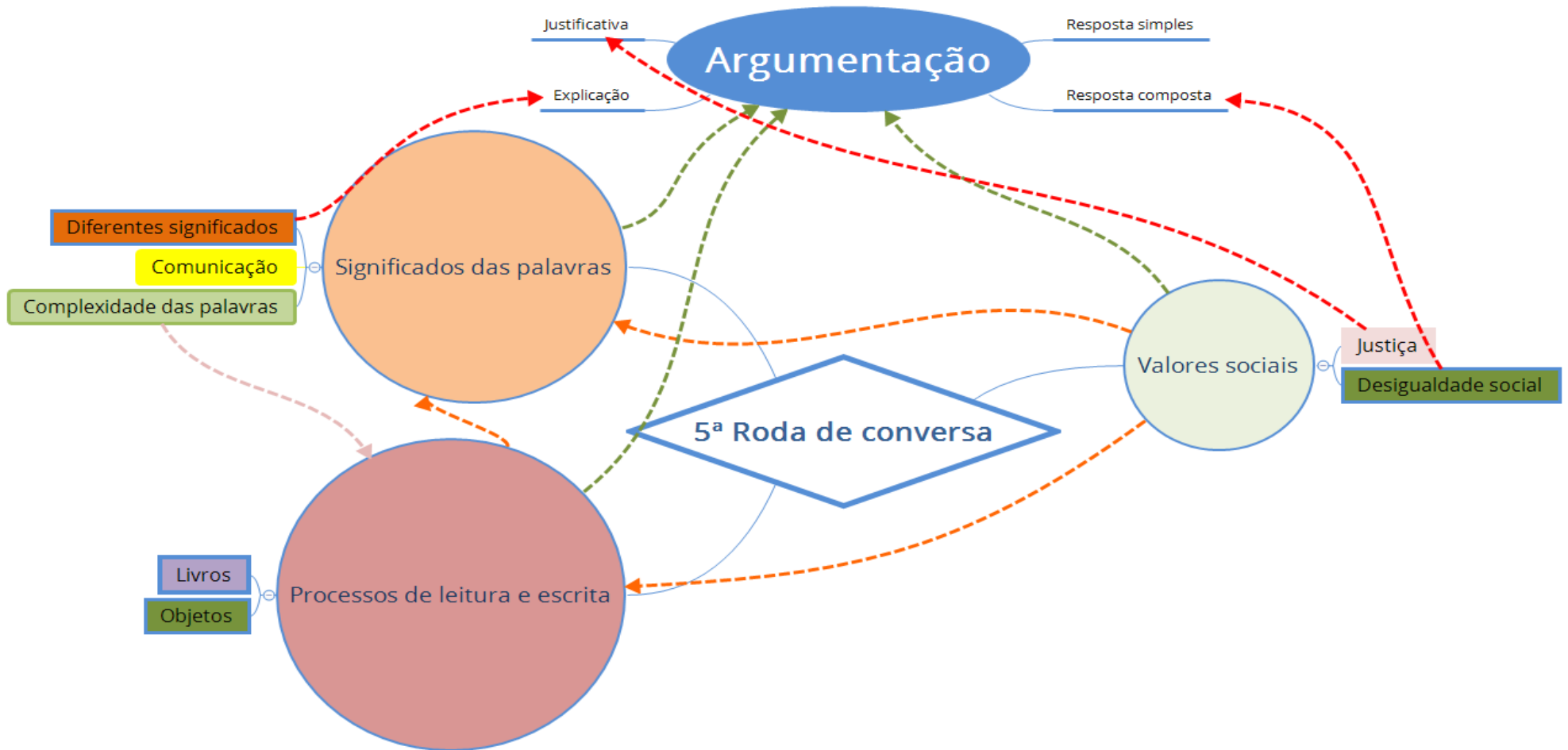
Fonte: Elaboração da autora.

As interações ocorridas entre a pesquisadora e as crianças nessa roda de conversa promoveram discussões sobre os seguintes temas: processo de leitura e escrita, valores sociais e formação das palavras. As palavras “ventrículo e filodentro” e “falar custa caro”

presentes no texto literário fomentaram a conversação dos temas “formação das palavras” e “valores sociais”. A fala dos colegas “Na minha casa eu posso praticar bastante pra ler” produziu as discussões a respeito dos “processo de leitura e escrita”. Por fim, as indagações da pesquisadora “Vocês estão lendo? E o que vocês gostaram da história?”, instigou o debate a respeito dos processos de leitura e escrita e discussões a respeito dos valores sociais.

Figura 19

Mapa Semiótico da Quinta Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

O mapa semiótico da quinta roda de conversa é representado por três temas: processos de leitura e escrita, significado das palavras e valores sociais. O tema “processos de leitura e escrita” relaciona-se diretamente com o tema “significado das palavras”. Os valores sociais são discutidos pelas crianças nas enunciações a respeito da desigualdade social e justiça. O debate a respeito do significados das palavras ocorreu pela constatação da polissemia da palavra e também por sua característica complexa como unidade constitutiva e por sua comunicação.

5.4.1.1 Processos de Leitura e Escrita – “Tudo que Vejo Tento Ler”

O tema a respeito da leitura e da escrita foi iniciado pelo questionamento feito pela pesquisadora a respeito da leitura. Ana Frozen rapidamente produz uma resposta elaborada com argumentos permeados de exemplificação:

- (1) Pesquisadora - Vocês estão lendo?
- (2) Ana Frozen - Sim. Tudo que eu vejo eu tento lê, na rua, no salgadinho.
- (3) Elza Frozen - Tia, tem umas palavras que leio bem difícil, assim: eu caço as letras pra juntar e depois formar as palavras certas, daí depois eu leio direitinho.

Pelo diálogo, percebemos que a leitura proporciona uma modificação do olhar (Borges, 2006). Nessa perspectiva, ler promove uma ampliação do mundo e tudo passa a ser diferente, ou melhor, há um avanço significativo na capacidade pensante, na interpretação e na representação do mundo.

No turno (2), a participante constata que a leitura interfere no seu dia a dia a ponto de mexer com seu modo de olhar a vida, e traduz essa mudança pelos elementos “rua” e “salgadinho”. Ao utilizar esses termos, entendemos que Ana Frozen estabelece uma relação com a leitura desde um elemento concreto, como ler rótulo de salgadinho, até ler tudo que está para ser visto na rua. Freire (2011) argumenta que a alfabetização implica na compressão

do contexto, não uma manipulação mecânica das palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Elza Frozen, a fim de contribuir com esse tema, apresenta uma resposta elaborada com argumentos baseados na história pessoal, em que primeiramente a participante faz, de maneira implícita, uma diferenciação entre ler palavras. Isso implica um processo de diferenciação dos modos de ler a palavra (3) – “tem umas palavras que leio bem difícil” – e demonstra de que maneira ela organiza para que as letras possuam um significado em forma de palavra – “eu caço as letras pra juntar e depois formar as palavras certas, daí depois eu leio direitinho”. Percebemos que “pra juntar” é um recurso que demarca uma forma de aprendizagem que se utiliza das partes para compor o todo. Isso corrobora o método pedagógico silábico, que se desenvolve pela decodificação por meio das unidades da língua: o alfabeto forma as sílabas, e pela junção de sílabas são compostas as diferentes palavras, em seguida as frases e, por fim, os diferentes tipos de textos.

Elza Frozen compreende que, para se formar uma palavra, é necessário que ela esteja na categoria da palavra que ela denomina de “palavras certas”. É preciso ter uma palavra que seja capaz de ser interpretada pelos seus falantes, aquela compartilhada entre mim e o outro (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2017).

Na análise que Vigotski (2009) realiza sobre a palavra, o significado ocupa um lugar central. O significado é um elemento primordial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato do pensamento. O significado de uma palavra representa uma generalização: por exemplo, Ana Frozen, ao enunciar “salgadinho”, faz essa escolha por possuir um determinado significado, que define e organiza o mundo real. O significado é compreendido pelas relações sociais e pelo pensamento generalizante.

Esse processo de ler promove nas crianças um anseio de compartilhar na roda sobre a leitura, conforme o episódio abaixo.

- (4) Ana Frozen - Oh tia deixa eu falar uma coisa rapidinho antes da leitura. Na minha casa, eu posso praticar bastante pra lê livros, sabe por quê? Porque na minha casa o quarto do meu irmão é cheio de livros.
- (5) Pesquisadora - Que bacana! Então leia bastante.
- (6) Aída - Pior que eu vou lá na casa dela dormir um dia que a minha mãe e a mãe dela tá combinado e a gente lê.
- (7) Pesquisadora - Então, ler é importante?
- (8) Elza Frozen - A gente aprende a lê, aí quando a gente chegar no outro ano da escola aí a gente vai se formar, vai pra faculdade, vai aprender.
- (9) Luc - Mas a gente já aprendeu.
- (10) Ana Frozen - Oh Luc como assim, já aprendeu?
- *Ana fala em tom de indignação
- (11) Luc - Tenho um vizinho lá da minha casa que estuda aqui e ele já aprendeu muita coisa.
- (12) Ana Frozen - Mas, a gente tem que aprender mais, porque ainda a gente tem que se formar, tem que ir pra faculdade.
- (13) Pesquisadora - E você Aída, tá gostando de ler?
- (14) Aída - Mais ou menos, porque a minha mãe, meu irmão e minha irmã, quando termina uma coisa, me chama toda hora. Por causa que eu, meu irmão, tem que guardar as vasilhas, lavar, ajudar minha mãe. Daí não dá tempo.

Identificamos que o diálogo descrito acima se inicia com a fala de Ana Frozen, com uma posição que apresenta argumentos com conteúdo de causalidade e exemplificação (Fiorin, 2017). O uso de argumentos de causalidade gera uma posição de confiabilidade por produzir um efeito de verdade: “posso praticar lê” porque “na minha casa tem muitos livros”. Com isso, o interlocutor mobiliza ação discursiva em torno dos seus argumentos.

Logo em seguida, a pesquisadora, com resposta positiva à posição de Ana Frozen, produz na participante Aída um desejo de usufruir dessa atividade de leitura de livros, em que a participante demonstra que ir à casa da colega é um modo de produzir esse encontro, conforme o turno (6): “pior que eu vou lá na casa dela dormir um dia que a minha mãe e a mãe dela tá combinado e a gente lê”.

O diálogo se desenrola com a questão da pesquisadora “Então, ler é importante?”, em que Elza Frozen logo produz uma resposta elaborada com argumentos baseados no percurso acadêmico que envolve o aprender. A participante demonstra o reconhecimento da necessidade de estar nesse movimento gradual que passa desde a seriação da escola básica à

formação em escolas de ensino superior. Destacamos que o reconhecimento da escola como um lugar que prioriza o aprendizado e fomenta a busca pelo conhecimento faz com que essas crianças busquem, nessa instituição formadora, condições para a manutenção e/ou a construção de novos argumentos capazes de serem suporte para sustentarem suas buscas pelo saber (Smolka, 2012).

Contrapondo a posição de Elza, Luc afirma que “Mas a gente já aprendeu”. Entendemos que Luc, ao dizer sobre “já aprendeu”, diz respeito à habilidade de leitura, por ser o tema que está circulando na roda e que nesse primeiro ano da alfabetização todas as crianças estão lendo. Assim, o argumento de Luc é composto pelas vozes sociais em que o aprender está vinculado necessariamente a uma condição elementar de sobrevivência.

Ana Frozen, em tom de indignação, solicita um pedido de explicação a Luc, como vemos no turno (10): “Oh Luc como assim, já aprendeu?”. Essa solicitação de Ana demonstra que as crianças dialogam umas com as outras sem a mediação contínua da pesquisadora. Constatamos que as crianças, além de manifestarem suas formas de pensar sobre determinado assunto, promovem espaços de debate e contraposições. Luc se justifica pelo argumento de exemplificação: “Tenho um vizinho lá da minha casa que estuda aqui e ele já aprendeu muita coisa”. Como já mencionamos, o uso do argumento pelo exemplo cria no diálogo um sentido próximo de finitude, isto é, não é possível contestar algo que é verídico.

No entanto, Ana Frozen corrobora e retoma o enunciado proferido por Elza e afirma no turno (12): “mas, a gente tem que aprender mais, porque ainda a gente tem que se formar, tem que ir pra faculdade”. Novamente, o reconhecimento de que é preciso passar por mais fases, em que o uso dos termos “formar” e “faculdade” assume, nesse contexto, o sentido de ir além do que se está vivendo nesse momento, de que é necessário almejar continuamente pelo conhecimento.

Ao ser solicitada pela pesquisadora a contribuir com sua visão sobre a leitura, Aída constrói uma resposta elaborada com argumentos a partir da experiência pessoal. E pelos seus dizeres, percebemos que, para ela, ler exige tempo, concentração; e que, em sua casa, isso fica um pouco inviável.

Constatamos que a avaliação feita por Aída sobre a leitura não parte da leitura em si, mas das condições para a existência da leitura. Sabemos que as condições de Aída remetem ao contexto de muitas crianças brasileiras, em que o “tempo” para o estudo é escasso e limitante. Essa explanação de Aída demarca uma premissa medular no desenvolvimento da criança em relação ao processo de desenvolvimento psicológico e/ou educacional, o qual é determinado e constituído pelas condições socioculturais em que os contextos de aprendizagem ocorrem.

Desse modo, nesse diálogo, as vozes sociais ressoam nos dizeres das crianças quanto às diferenças no acesso e nas condições de desenvolvimento. Para Ana e Elza, esses processos estão mais evidentes; já para Luc e Aída, as realidades as “puxam” para o contentamento com o que já possuem: “mas gente já aprendeu” e “não dá tempo”. Assim é que, as condições da leitura exigem um espaço em que a criança precisa ser preparada para tornar-se o sujeito do ato de ler (Freire, 2011).

5.4.1.2 Significados das Palavras – “Sorrir Pode ser uma Palavra Tipo ‘Bom Dia’”

O tema “significado das palavras” foi desenvolvido com a atuação de três participantes, com posições de respostas simples e elaboradas. O fragmento a seguir apresenta um diálogo em que as crianças vão interpretando os dizeres do livro a partir dos significados já internalizados, sobre os diferentes efeitos que as palavras produzem, dependendo do contexto.

(16) Pesquisadora - Vamos seguir com a história. Cybelle mora na rua ao lado. Philéas bate em sua porta. Ele não diz “Bom dia, como vai você?”, pois não tem essas palavras guardadas. Em vez disso, ele sorri. Cybelle está com um vestido vermelho cor de cereja. Ela também sorri.

(17) Elza Frozen - Sorrir pode ser uma palavra tipo “Bom dia”.

(18) Ana Frozen - Oh tia, sorrir pode ser uma palavra tipo “amor”.

(19) Pesquisadora - Sorrir é uma forma de falar, é isso?

(20) Elza Frozen e Ana Frozen - Sim!

(21) Ana Frozen - Oh tia, ele usou o que tinha e ela entendeu.

Diante da descrição do episódio literário entre os personagens Cybelle e Philéas, as crianças se posicionam a respeito da comunicação não verbal que se estabelece entre eles. Dessa maneira, dão a entender que se pode falar de várias formas (oral, gestual, escrito), sendo que o necessário é que a interlocução aconteça. Os enunciados oferecem respostas elaboradas em que o entendimento das crianças/participantes diz respeito à compreensão da expansão e das características que envolvem o universo da comunicação.

Compreendemos que o diálogo reflete a respeito do significado das palavras pelo caráter extremamente relacionado à comunidade social que o utiliza, por isso, é importante que o outro entenda. Mas do que isso, os falantes utilizam da linguagem para manifestar afeto, sentimento, resolver problema. Os enunciados são carregados de vivências e direcionados a um sujeito ou situação específica. O dizer é sempre orientado, o que se diz é sempre em relação ao outro (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2017). E mais, o dizer é composto por enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos, e esses enunciados apresentam-se sempre por meio de um gênero de discurso (Bakhtin, 2017).

Em outro momento da roda em que a história apresenta palavras que não “comunicam”, Ana Frozen constrói uma resposta elaborada a partir do questionamento da pesquisadora a respeito da compra de palavras pouco usadas.

(22) Pesquisadora - Mas quase sempre essas palavras não servem para grande coisa: o que fazer com ventríloquo e filodentro? Pra que comprar essas palavras, não é mesmo?

(23) Luc - Eu também não consigo falar paralelepípedo.

(24) Ana Frozen - Nossa! Mais que coisa mais chata a pessoa deve pensar: as pessoas que fazem isso, nossa não sabem fazer nenhuma palavra boa. Tipo: a pessoa ia querer

casar com alguém que jeito que vai falar? Eu te amo. Vai falar filodentro??? Que jeito a pessoa ia entender que quer casar.

(25) Pesquisadora - Como?

(26) Elza Frozen - Oh tia, vai que a pessoa vai casar e no dia e no casamento e fala: pode beijar a noiva. E o noivo: filodentro.

*Risos de todos

(27) Elza Frozen - Não dá pra usar essa palavra, não vai casar.

A participante simula uma situação concreta em que a pessoa, ao utilizar palavras de que o outro não tem compreensão, é avaliada como uma posição “chata” e “não sabem fazer nenhuma palavra boa”. Ela exemplifica com o ritual do casamento, com o intuito de defender sua posição. Quando a participante utiliza o casamento como uma exemplificação, sua fala se desenrola com o uso de palavras como “eu te amo”, que, consensualmente, apresentam significados próprios. Mas, ao substituir a expressão por uma palavra que não consegue produzir o efeito esperado, a consumação e a efetivação do casamento podem não acontecer. Assim, a relação entre as esferas culturais formais é entendida como parâmetro de regulação dos dizeres das crianças. A situação apresentada no texto literário provoca afetivamente a indignação de Ana e faz com que as crianças reflitam, justificando suas posições.

Elza Frozen dá seguimento ao diálogo de Ana apoiando-se no mesmo elemento cultural sobre uma situação concreta, que é o casamento. Elza concorda com a posição de Ana e utiliza os mesmos recursos da colega para argumentar. Ambas as participantes utilizam os processos de imaginação para justificar suas posições.

5.4.1.3 Valores Sociais – “Tem Gente que Não Pode Comprar Palavras, É Muito Injusto”

O diálogo a seguir foi iniciado pela narrativa do texto literário a respeito da estrutura que compõe a fábrica de palavras.

(28) Pesquisadora/livro - Existem palavras que custam mais caro do que outras. As pessoas falam muito pouco essas palavras, a menos que elas sejam ricas. No país da *grande fábrica de palavras*, falar custa caro.

(29) Elza Frozen - Não, não! Não acho isso legal. Isso não é justo. Vai que alguém não pode comprar as palavras e vai ficar burro. E se alguém perguntar assim - Ei onde você mora?

(30) Ana Frozen - Qual é seu nome? Como é que vai falar?

* Ana e Elza ficam indignadas

(31) Elza Frozen - Se a pessoa falar assim ou onde é a sua casa? E a pessoa ficar calada, ficar assim...

*Elza Frozen fica por alguns segundos calada com olhar vago.

(32) Elza Frozen: A pessoa vai achar estranho uai.

(33) Venon - Eu também acho estranho.

(34) Flash - Se a pessoa não pode falar, ela vai ficar sem língua. A língua permite que fale. Meu pai que fala isso pra mim. Então tem que existir língua pra falar.

Ao escutar sobre a diferenciação no acesso às palavras, em que falar é um artefato de negócio, Elza Frozen emite uma oposição justificada (Orsolini, 2005) com um tom emotivo-valorativo com uso repetitivo de negação “não” por cinco vezes. A participante enfaticamente discorda com o funcionamento da realidade apresentada no país da fábrica de palavras. O tom de indignação marca a posição de Elza com atos argumentativos reflexivos a partir da adição de três razões apresentadas no turno (14): 1) avaliação pessoal: “Não acho isso legal. Isso não é justo”; 2) condições sociais de acesso: “Vai que alguém não pode comprar as palavras e vai ficar burro”; 3) exemplificação: “E se alguém perguntar assim: Ei onde você mora?”.

Pela fala de Elza, percebemos que a construção argumentativa se dá pelo uso de razões para justificar sua posição. Essas razões são elaboradas em duas premissas (condições sociais de acesso e exemplificação), em que os traços polifônicos são expressos pelo senso de justiça da participante. Ana Frozen, em um processo de co-construção (Pontecorvo, 2005) do raciocínio, se insere no diálogo dando seguimento e complementando a fala de Elza, utilizando interrogações a fim de dar ênfase e legitimidade à posição inicial a respeito da injustiça que opera entre ter condições de comprar palavras ou não.

Percebemos, pelos turnos (14), (15), (16), (17), (18) e (19), que a cooperatividade dos participantes em pensar coletivamente sobre a questão provocada pelo livro demonstra efeitos

de alteridade que promovem um espaço intersubjetivo na construção do conhecimento. A mediação literária promove uma experiência estética (Naves, 2020) e movimenta valores sociais e morais em que, pelo uso do discurso argumentativo, as crianças se constroem sujeitos pensantes e promotoras, em potencial, de novas aprendizagens colaborativas.

No final da quinta roda, a pesquisadora solicitou que todos os participantes informassem a respeito do que mais gostaram em relação à história da fábrica de palavras. O diálogo se desenrolou da seguinte maneira:

(35) Pesquisadora - O que você mais gostou dessa fábrica de palavras?

(36) Luc - É porque eu gostei da parte que foi de amor. Eu gostei da parte que ele achou as palavras que tava dentro do lixo e usou.

(37) Pesquisadora - E você Aída?

(38) Aída - Aí eu gostei da parte que ela deu um beijinho nele. Mesmo que ele não tinha nada.

(39) Pesquisadora - Sua vez, Elza Frozen.

(40) Elza Frozen - Oh tia eu gostei e não gostei. Eu gostei por causa que achei bonitinho, porque a menininha ficava feliz porque ele tinha aquelas palavras - poeira, cadeira e cereja. Porque a gente não pode ficar bravo com o colega porque ele não tem as palavras certas, porque ele não tinha dinheiro. Mas não gostei assim, porque o menino que tinha dinheiro bem que ele podia dá separar no meio, uma parte pra quem não tinha condição e uma parte pra ele. Porque daí tem gente que não pode comprar palavras. É muito injusto. Ele podia dá uma forcinha pra ele.

(41) Pesquisadora - Uma forcinha?

(42) Elza Frozen - Tipo eu estudava na minha escola, aí a minha amiga ela só vinha de chinelo e eu resolvi dá um tênis pra ela, como ela não tinha nenhum sapatinho, eu dei uma forcinha pra ela.

(43) Pesquisadora - Muito bem Elza! Agora vamos escutar a Ana Frozen.

(44) Ana Frozen - Eu achei a história muito legal, eu gostei dessa história. Mas tem uma parte que eu achei muito injusta, o menino era rico e invés dele ajudar o outro ele ficou foi tipo, ele sabia que ele não era rico e quis foi tipo implicar ele e pediu ela em namoro. É tipo - vamos imaginar. Minha mãe casa com meu pai e vem outro homem e quer casar com ela???

(45) Pesquisadora - Isso não pode?

(46) Ana Frozen - Não! De jeito nenhum.

(47) Pesquisadora - Venon, sua vez.

(48) Venon - Eu achei muito injusto um cara tiver rico e o outro tiver pobre.

(49) Pesquisadora - Por que você acha injusto? Porque um era rico e o outro era pobre, podia dá a metade do dinheiro para o outro comprar palavras.

(50) Ana Frozen - Oh tia, tem parte que eu achei ruim.

* Ana bate a mão na cabeça

(51) Ana Frozen: Que ruim o que? Uma parte que achei muito estranha, palavra que não usa, tipo Filodentro, pra que isso?

(52) Pesquisadora - Agora é a vez do Flash.

(53) Flash - Achei boa. Porque tinha uma sopa de palavras.

Pela interação descrita acima, identificamos que a composição do diálogo é realizada pela condução da pesquisadora, para que todos possam se posicionar a respeito da história que tinham escutado, e as respostas foram todas elaboradas com justificações e adição de razões baseadas em argumentos de valores sociais, em que a prevalência se ateve no subtema “justiça social”.

Luc é o primeiro a pedir a palavra e apresenta sua resposta baseado nos fragmentos do texto literário sobre o amor e sobre o uso do que se têm, mesmo que seja achado no “lixo”. Em seguida, Aída compõe, em sua resposta, os mesmos elementos atribuídos pelo discurso anterior de Luc, também pelo sentimento de amorosidade – pelos termos “deu um beijinho” – e de generosidade – “mesmo que ele não tinha nada”. O formato de conversação é organizado pelo outro, que vai sinalizando a forma de dizer no grupo.

No entanto, Elza Frozen, ao ser solicitada a manifestar sua posição, abre um outro modo de responder, com a inserção de elementos que promovem uma maior flexibilidade na maneira de pensar e também na forma de organizar os argumentos.

Ana Frozen, seguindo o mesmo raciocínio de Elza Frozen, contribui para a discussão com inserções que envolvem argumentos abrangendo questões sociais e morais e se utiliza de uma hipótese para agregar informações substanciais na sua posição, conforme podemos conferir pelo turno (27). Ela retoma novamente sua indignação, já apresentada no início da roda, pelo uso do termo “filodentro”.

Venon se insere no diálogo em concordância com os colegas, pela resposta elaborada utilizando argumentos de cunho social e de maneira concreta, e apresenta uma forma de resolver a questão da segregação social pela divisão monetária do que tem mais com o que tem menos, ou seja, “podia dá a metade do dinheiro para o outro”. As crianças enfatizam o

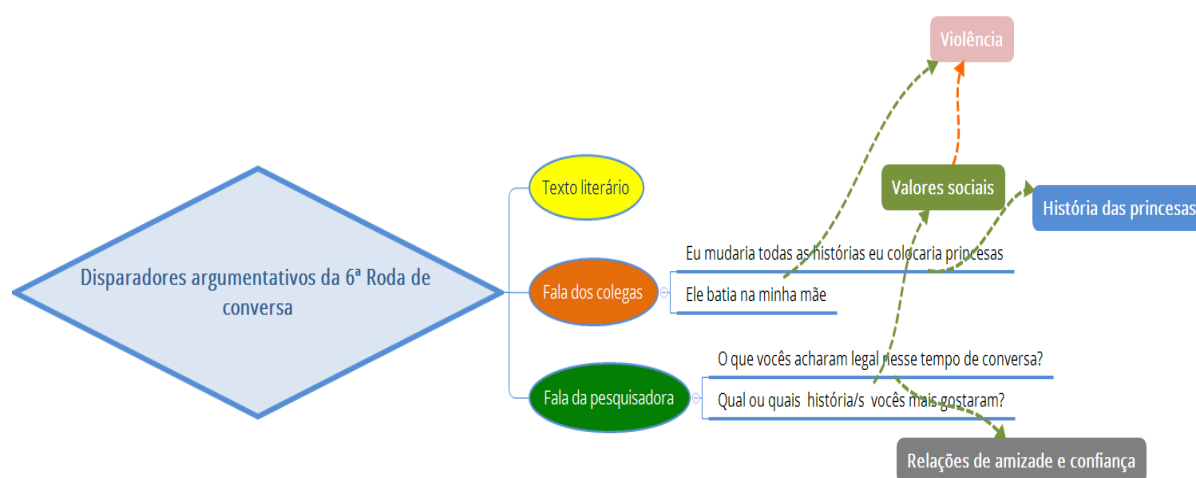
tema da desigualdade social, apoiando-se na história apresentada no livro literário e relacionando as condições de desigualdade à do direito de se expressar.

Para Rojo & Barbosa (2015), a linguagem é por natureza ideológica e assume um lugar de autoridade nas comunidades letradas. Diante disso, a educação deve buscar a democratização do ensino, de forma a assegurar o acesso e o direito de todas as crianças à escolarização. Isso significa horizontalizar as práticas educacionais, em busca de uma democratização do conhecimento (Freire, 2020).

5.4.2 Análise Temática da Sexta Roda de Conversa

Iniciamos a sexta roda de conversa, no dia 28 de novembro, com as boas-vindas às crianças e buscamos sintetizar todo o percurso realizado durante o ano de 2019. Ao dizer sobre o encerramento das atividades de roda, as crianças manifestaram pelas expressões “anem tia tava tão bom”, “oh tia vem mais um pouquinho”, “tia, vem amanhã”.

Destacamos os diálogos ocorridos, em que os disparadores argumentativos das falas dos colegas (história das princesas; violência) e da pesquisadora (coisas legais) promoveram um encontro avaliativo e de reflexão sobre os assuntos discutidos na roda.

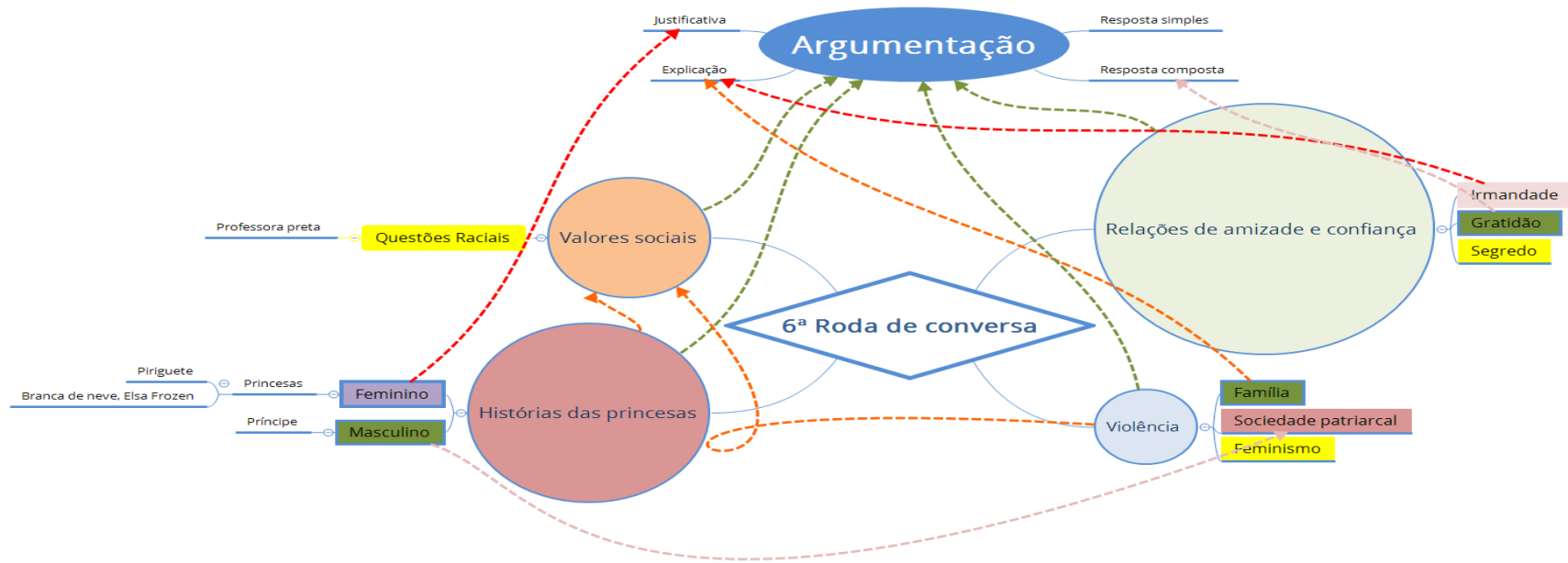
Figura 20*Mapa dos Disparadores Argumentativos da Sexta Roda de Conversa*

Fonte: Elaboração da autora.

Nessa roda, os disparadores emergiram das discussões dos temas: valores sociais, violência, história das princesas e relações de amizade e confiança, conforme podemos verificar no mapa temático na Figura 21, a seguir:

Figura 21

Mapa Semiótico da Sexta Roda de Conversa



Fonte: Elaboração da autora.

Pelo mapa semiótico, percebemos que o tema “valores sociais” é evidenciado nos enunciados das crianças pelas discussões a respeito das questões raciais e se relaciona com o tema das histórias das princesas, no que se refere à construção do feminino e do masculino. O tema sobre a violência é narrado pelas crianças conforme as histórias vivenciadas e escutadas, principalmente pelas suas famílias. Por fim, o tema das relações de amizade e confiança é discutido pela relação de afeto, amizade, confiança e segredo.

5.4.2.1 Valores sociais – “A gente tem que respeitar todo mundo porque ninguém é bicho nesse país para alguém xingar”

O primeiro tema produzido na roda surgiu após a fala da pesquisadora a respeito dos cinco livros literários usados em todas as discussões e solicitou a participação das crianças sobre as obras.

- (1) Pesquisadora -Vocês gostaram das histórias que lemos durante esse ano?
- (2) Aída -Eu achei estranho a história que tinha a professora preta. Eu nunca vi uma professora preta e nem crianças pretas, eu só vejo gente de cor rosa pele.
- (3) Pesquisadora -Qual é essa história?
- (4) Elza Frozen, Ana Frozen e Aída -O menino que aprendeu a vê.
- (5) Luc -Eu lembro. Eu não gostei dessa história, a professora é um pretume.
- (6) Venon -Oh tia eu gostei dessa história.
- (7) Pesquisadora -A Aída está dizendo que nunca viu uma professora preta. Mas será que existe professoras pretas, pessoas pretas?
*Flash levanta e aponta para Elza Frozen e Luc
- (8) Flash -Sim, igual a Elza e o Luc.
- (9) Elza Frozen -Igual eu não. Eu não sou preta.
- (10) Flash -Então é que cor?
- (11) Elza Frozen -Eu sou morena. Eu sou café com leite. Só que tem mais leite.
- (12) Luc -Eu não sou preto!
- (13) Pesquisadora -Vocês acham que temos cores de pele diferentes?
- (14) Ana Frozen -Tem pessoas que acha que é feia só por causa da cor deles. Mas tem que respeitar as pessoas.
- (15) Venon -Oh tia tem uma coisa igual que tem entre nois todos. Que todos nois somos humanos.
- (16) Pesquisadora -Isso mesmo, Venon.
- (17) Elza Frozen -A gente tem que respeitar todo mundo, porque ninguém é bicho aqui nesse país pra alguém xingar.
*Elza levanta e fala em tom alto e forte.
- (18) Pesquisadora -Concordo Elza.
- (19) Ana Frozen -Oh tia, veio um homem aqui e contou que vários instrumentos que têm hoje, antigamente fazia as pessoas escravas sofrer.

(20) Pesquisadoras -Quais instrumentos?

(21) Elza Frozen -Tipo aquele que põem no pé e ficam balançando. Porque na hora que os escravos ia fugir para mata, aí os chefes deles iam perceber. Ahh fulano tá saindo daqui.

(22) Pesquisadora -Então o instrumento era uma forma de aviso para serem capturados?

(23) Ana Frozen -Sim. E iam bater neles. Na hora que eles fugissem ia tocar um barulho e pronto.

(24) Elza Frozen -Oh tia, e se eles fugia várias vezes, eles batia até a pessoa morrer.

Nesse diálogo, percebemos que a solicitação da pesquisadora para que as crianças pudessem se posicionar sobre sua preferência quanto às diferentes histórias produziu respostas elaboradoras com e sem justificativas em torno do tema das questões raciais, pelos elementos: a imagem da professora e da escravidão. Destacamos a posição de Aída sobre o tema a respeito das questões raciais, cuja discussão a respeito da imagem da professora preta é evidenciada novamente, assim como na primeira roda. Os argumentos produzidos nesse tema são substancialmente sociais e culturais a respeito da compreensão hegemônica racial.

Aída relatou sobre sua falta de conhecimento a respeito da existência de professoras pretas e crianças pretas, reconhecendo somente as pessoas de “cor de pele”. O olhar para a cor preta é destituído de valor e de reconhecimento da existência, tornando o “preto” invisível (Ribeiro, 2017). Desse modo, o racismo se constitui ideologicamente pelas marcas de negação, anulamento e invisibilidade.

É importante destacarmos que na roda de conversa, por ser um ambiente “livre”, a criança consegue se externalizar sem que apareça um ambiente de censura e nos mostra em maior evidência os dispositivos culturais e psicológicos em desenvolvimento. Nesse caso, a figura da professora preta desencadeia ideias para que as crianças produzam conhecimentos prévios ou criados no diálogo com a pesquisadora e os colegas (Bruner, 1997; Luria, 2015). É justamente por esse conjunto de significados que regulam e restringem o acesso de mulheres negras a certos espaços sociais em que a imagem da professora preta no livro causa estranhamento, surpresa e certa indignação nas crianças (Ribeiro, 2017).

A pesquisadora, a partir da fala de Aída, estimula no grupo uma reflexão se realmente não existem pessoas pretas. Flash sinaliza, imediatamente, que entre eles existem pessoas pretas e aponta para os colegas Elza e o Luc. Diante dessa constatação de Flash, os colegas Elza e Luc, espontaneamente, discordam, com tom extremo de indignação. Diante disso, Flash questiona: “Então é que cor?”. Pelo desenrolar do diálogo, percebemos que Flash se posiciona frente à questão, no entanto, sua posição pode ser refutada pela abertura do participante em se dispor a saber do outro (Elza e Luc) como eles se reconhecem. Isso demonstra a importância da construção coletiva, que promove novas formas de pensar e refletir sobre determinados temas, os quais, nessa situação, dizem respeito a questões raciais.

A posição de Elza é constituída pela denominação de ser “morena”, e ela utiliza-se de um argumento de comparação (Fiorin, 2017) para dar concretude ao significado oferecido por ela como identificação da sua cor (morena). Apropria-se então da expressão linguística popular “café com leite”, que, nesse contexto, assume um sentido muito ligado à cor produzida pela mistura do café (preto) e do leite (branco).

O significado canônico da expressão “café com leite”, que popularmente é conhecido como quando alguém não consegue desempenhar uma atividade bem feita, é utilizado por Elza para significar uma mistura de cores e raças, em que a cor branca tem sua prevalência. Nesse sentido, o uso da expressão “só que tem mais leite” demonstra que Elza se vale da marca da branquitude para se constituir enquanto ser humano num jogo discursivo em que estão imbricadas concepções ideológicas para a manutenção do pensamento hegemônico em torno dos brancos (Ribeiro, 2018).

Pontuamos que, desde a primeira roda de conversa, Elza se mostra implicada fortemente sobre a questão da cor da pele. O encontro dela com esse tema pelo livro literário, por meio da imagem da professora preta, faz com que ela se identifique e gere uma explicação sobre si a respeito de sua cor de pele. Ser “café com leite, só que mais leite” é uma

elaboração sobre a própria condição racial. Mesmo pelo apontamento de Flash em dizer que Elza e Luc são pretos, eles não se reconhecem nesse lugar racial em que a discriminação é muito evidente.

Venon, percebendo a tensão gerada pelas discussões a respeito das questões raciais no grupo, parte de um argumento baseado numa ideia geral sobre o humano, a fim de introduzir um novo assunto, a respeito do ser humano. Com o uso da generalização, e na intenção de sintetizar o assunto, essa posição funcionou para apaziguar o debate, ampliar a concepção racial e compreender o elemento comum a respeito da espécie humana.

A fala de Venon no diálogo promove uma resposta elaborada de Elza em que os enunciados são imbuídos de expressões emocionais e argumentos sociais por que funcionam como um grito da comunidade preta pela fala de Elza: “A gente tem que respeitar todo mundo, porque ninguém é bicho aqui nesse país pra alguém xingar”. A entonação marca enfaticamente o pedido de respeito e igualdade de direitos, uma vez que a manutenção e a perpetuação do racismo constituem marcas identitárias violentas, como, por exemplo, os xingamentos citados por Elza, que promovem cada vez mais uma segregação racial e social.

Desse modo, compreendemos que o não autorreconhecimento de Elza e Luc como pretos seja justamente pela herança histórica que eles carregam de serem desprezados; e se reconhecerem nesse lugar é assumir uma condição de muito sofrimento. Assim, minimizar essa condição sendo “moreno”, “café com leite, só que mais leite” é um recurso a fim de “dar conta” de se manterem nessa configuração discriminante e excludente.

Ana se insere na discussão pela recordação de um momento vivido naquela semana na escola devido às comemorações do Dia da Consciência Negra. Uma das atividades consistiu na visita de um dançador da Congada⁴, que relatou sobre a história de alguns instrumentos

⁴ Manifestação afro-brasileira cultural e religiosa que acontece no sudoeste goiano há 145 anos.

musicais utilizados atualmente, que tiveram sua origem com outra finalidade: o controle do padrão sobre os escravos.

A narrativa é utilizada por Ana e Elza como forma de construir um argumento baseado no acontecimento vivido na escola e a exemplificação histórica a respeito do instrumento musical como signo ideológico que reflete a realidade da escravidão. A familiaridade que as crianças têm com as histórias faz com que disponham de um repertório de possíveis “gêneros” sobre cuja pauta interpretam não somente a própria experiência, mas também os fatos históricos aprendidos na escola (Girardet & Fasulo, 2005).

5.4.1.2 Violência – “Eu Nem Quero Olhar na Cara Dele”

O tema sobre violência emergiu na roda logo após a opinião de Elza Frozen, sobre o texto literário que mais gostou: *A grande fábrica de palavras*. Ao falar da história, Elza faz uso da memória por meio da linguagem narrativa e o diálogo se desenrola da seguinte maneira:

(25) Elza Frozen - Eu gostei da história que tinha a Cybelle e o menino lá. Achei eles muito fofinhos. Só que se a Cybelle não quiser ficar com ele, não precisa ficar triste, é só orar e pedir a Deus. Eu já passei por isso, porque eu tinha o meu pai que era meu pai de sangue, a minha mãe e eu sofria muito por causa dele. Ele batia na minha mãe e eu achava ele um porco. Ele vivia embolando a mesma conversa todo dia. Até que um dia a minha mãe tomou uma decisão. Então, já chega! Eu não aguento mais, eu preciso mudar de casa. Aí ele foi e pegou no braço da minha mãe e disse não, de jeito nenhum. Daí eu entrei no quarto e as malas tava lá arrumadas. Eu disse: o que você tá olhando?! Eu não gosto dele.

(26) Ana Frozen - Deus me livre.

(27) Elza Frozen - Oh tia meu vô pode até vê o demônio, mas não vê a cara dele. Eu nem quero olhar na cara dele. Se ele quiser me puxar. Ah! Mas briga é feia, é feia, é tão feia que só sobra os ossos do bicho.

(26) Pesquisadora - É uma situação muito difícil.

(27) Aída - Mais isso é mal educado viu. É bem mal educado viu. Tá errado, filho não pode tomar ódio do pai.

*Aída aponta o dedo para Elza Frozen.

(28) Ana Frozen - Mas também o pai dela tratava ela mal.

*Ana fala olhando para Aída com tom de voz alto.

(29) Elza Frozen - Ele não deixava nem minha mãe visitar meu vô. Ele deixava eu passar fome, ele não me dava nada.

(30) Ana Frozen - Eu também fico muito chateada com meu pai. Ele só fica no celular, não ajuda minha mãe. Ela é a única que trabalha lá em casa. Coitada, ela sofre.

*Venon pede a palavra.

(31) Pesquisadora - Pode falar Venon.

(32) Venon - Meu pai é igual ao seu Ana. Ele só fica no celular. Não brinca comigo, não faz quase nada.

*Aída faz um gesto com o braço.

(33) Pesquisadora - Quer falar Aída?

(34) Aída - Não!

Elza Frozen, ao se posicionar sobre a história do livro, insere no seu enunciado argumentos com uso da explicação a respeito do seu ponto de vista tanto em relação à hipótese do desenrolar do relacionamento dos personagens quanto sobre uma questão familiar que envolvia relações de violência.

O texto literário traz uma questão de injustiça a respeito do acesso a compras de palavras. As crianças se identificaram sobre as próprias injustiças, como a violência, a falta de cuidado dos pais. Logo, o texto provocou uma discussão sobre um assunto tão complexo em nossa sociedade que diz respeito à violência doméstica e às relações familiares. Isso demonstra que as crianças estão aptas a falarem sobre suas vivências, mesmo quando consideradas muito pequenas para tratar desse tipo de assunto.

Pela explicação de Elza, notamos que a violência não é algo a ser tolerado, mas enfrentado, tanto pela solicitação de uma intervenção divina como por uma decisão de não pertencimento àquela realidade: “Eu não aguento mais, eu preciso sair de casa”. Desse modo, identificamos que há um rompimento da mãe em se desvincular de um contexto culturalmente marcado pelo machismo e pelo patriarcado.

Em nossa sociedade, os valores culturais machistas e patriarcais são evidenciados em torno do controle da figura feminina, principalmente por estarem associados às graves recorrências de violências cometidas contra as mulheres e às graves injustiças de desigualdade de poder e direitos sofridas por elas (Guimarães, 2009). E mais, as mulheres são

ensinadas, desde a infância, a cumprirem um papel social baseado nos preceitos masculinos, que revelam um padrão de feminilidade de submissão e obediência (Sobral et al., 2015).

Com o advento dos movimentos feministas, questões sobre “o que é ser mulher”, “O que elas podem fazer” começam a emergir e a produzir questionamentos a respeito da “dominação masculina” (Bourdieu, 2003), compreendendo-a como um fator de natureza social, cultural e, portanto, histórico.

Pelo diálogo das crianças, identificamos a tensão entre o discurso patriarcal (hegemônico) e o discurso feminista (marginal). A manutenção do discurso hegemônico a respeito do patriarcado é percebida pelo enunciado (27) de Aída, que mesmo diante do relato de Elza sobre uma questão de violência doméstica, que diz que é mal educado e não se pode odiar o pai. Em posição contrária, os enunciados de Elza e Ana indicam uma inscrição no discurso feminista pelo sentido produzido que exprimem repulsa e indignação por essa realidade que envolve o feminino.

Os embates discursivos surgem na esfera dialógica como forma de manutenção e promoção de novos modos de significação. Ao discutir sobre violência em contexto de roda, as crianças se sentiram seguras para tratarem de um tema tão complexo, estrutural e afetivo.

5.4.2.3 Histórias das Princesas – “Eu Mudaria Todas as Histórias, Eu Colocaria Princesas, Reis, Rainhas”

O excerto a seguir demonstra como o tema “as histórias das princesas” foi introduzido por Aída, após a pesquisadora solicitar a opinião das crianças sobre as narrativas discutidas nas rodas.

(35) Pesquisadora - Alguém mais quer falar sobre a história que mais gostou?

(36) Aída - Eu mudaria todas as histórias eu colocaria, princesas, reis, rainhas, um cavaleiro.

(37) Ana Frozen - Eu odeio princesas, porque elas só gostam de ser tipo - piriguete.

(38) Elza Frozen - Eu concordo com a Ana Frozen, as princesas são piriguetes. Elas só dançam e pensam no príncipe.

*Elza Frozen levanta e dança.

(39) Venon - Eu também concordo.

(40) Flash - Eu também.

(41) Pesquisadora - Todos concordam sobre as princesas serem piriguetes?

(42) Aída - Eu não concordo com vocês duas não. Eu amo princesas desde pequenininha. E eu cantava “livre estou”.

(43) Ana Frozen - Quando eu era pequenininha que eu podia ter uns 4 e 5 anos eu também cantava “livre estou”. Quando eu era pequenininha que eu podia ter uns 4 uns 3 uns 2 uns 1, até que eu gostava de princesas de Elsa, Branca de Neve, mas agora eu só gosto da Elsa porque até que a Elsa não é muito assim piriguete. Sabe por que eu gosto, porque tem poder na mão com o gelo. Ela faz assim oh e o gelo sai.

*Ana Frozen faz o gesto com as mãos simulando o gelo saindo da palma da mão.

(44) Pesquisadora - Vamos escutar também a Aída.

(45) Aída - Eu gosto da Branca de Neve, da Bela e a Fera, da Bela Adormecida, da Cinderela, da Ana, da Elza. Gosto de todas, são tão lindas.

Nesse diálogo, as crianças se comunicam por respostas elaboradas e uma resposta simples para se posicionarem diante das questões em disputa. Aída toma a palavra (Volóchinov, 2017) e produz uma resposta elaborada com argumentos baseados nas histórias canônicas do universo dos contos de fadas, para justificar por que faria mudanças nos personagens das histórias lidas para personagens como princesas, reis, rainhas e cavaleiros. A posição de Aída é refutada pela resposta opositiva de Ana Frozen com os argumentos de valor pela atribuição “eu não gosto de princesa” e afirma que “as princesas gostam de ser piriguete”.

A fala de Aída demonstra elementos culturais aliados às histórias das princesas, os quais vêm carregados de significados sobre o que é ser mulher, ser princesa, ser piriguete. Ana Frozen usa uma oposição ao comparar as “outras princesas” com a Frozen – que é uma princesa contemporânea, tem poder, vive sozinha e não tem príncipe.

Essa desconstrução demarca um avanço em relação ao universo feminino em poder escolher como quer viver. Isso demonstra um debate em torno de ser mulher “princesa” ou “piriguete”, que assumem posições sociais distantes no confronto entre as vozes sociais de ser mulher tradicionalmente ancorada na busca pelo casamento (príncipe). De outro modo, marca

o rompimento com esse discurso machista, em que a presença de um parceiro não é que marca a subjetividade feminina.

A infância é marcada pelas narrativas dos contos de fada, principalmente pelas histórias vinculadas a feminilidade. “Esperar um príncipe encantado e viver feliz para sempre” compõe o enredo na maioria das histórias, que por sua vez sustentam a ideia do amor romântico, um amor verdadeiro, feliz e eterno (Cunico et al., 2018; Sobral et al., 2015; Xavier-Filha, 2011). Compreendemos que ao entrar em contato com essas histórias, os meninos e as meninas adquirem modelos de feminilidade e masculinidade (Xavier-Filha, 2011).

Os significados compartilhados pelas crianças de nossa pesquisa sobre ser feminino e ser masculino são interpretados pela enunciação dos contos de fadas, que se caracterizam pelas histórias clássicas (Branca de Neve, Bela Adormecida) e pelas histórias contemporâneas (Elsa Frozen). Destacamos que essas posições assumem um lugar de debate em torno do que é ser mulher contemporânea: “ser recatada e do lar” e/ou “ser piriguete”.

No diálogo percebemos um entrave social e ideológico em torno do feminino e do masculino, que, nos dizeres das crianças, apontam para o hegemônico, ou seja, é necessário manter a romantização pela espera do príncipe. Em contrapartida, rompem com a cultura hegemônica e assumem um lugar marginal de ser “piriguete”. Ser piriguete significa, nesse contexto, assumir uma postura de ser protagonista da própria história, assim como Elsa Frozen representa uma ampliação dos modos de ser.

5.4.2.4 Relações de Amizade e Confiança – “Eu Não Tenho Irmão, Daí Quando a Gente Tá Aqui Reunido, Daí Eu Gosto”

Ao final da sexta roda, a pesquisadora lança uma pergunta aos participantes e o diálogo se desenvolve da seguinte maneira:

- (46) Pesquisadora - O que foi legal nesse tempo de conversa? Quem quer começar?
 *Venon levanta o dedo.
- (47) Pesquisadora - Pode falar, Venon
- (48) Venon: Eu gostei de vim. Porque eu vou contar um segredo, vou contar pra vocês sete.
 *Todos ficam com os olhos arregalados para Venon, curiosos para saberem o segredo.
- (49) Elza Frozen: A gente sabe guardar segredo. Pega a chave e guarda o segredo.
- (50) Venon: Eu não gosto de ficar em casa. É porque lá não é aula é [...]. Eu não tenho irmão. Daí quando a gente tá aqui reunido, daí eu gosto, tipo amigos. Como Ana Frozen, a Elza Frozen, o Flash.
 *Flash levanta e dá um abraço em Venon.
- (51) Flash: Tia, deixa eu também contar um segredo?
- (52) Pesquisadora: Fala Flash.
- (53) Flash: Eu assisto desenho de menina.
- (54) Todos: Huuummm
- (55) Pesquisadora: Tem desenho que é só de menina?
- (56) Aída: Sim, o das princesas.
- (57) Pesquisadora: Só menina que vê filme das princesas?
- (58) Luc, Venon e Elza: Não!
- (59) Pesquisadora: Vamos continuar. Sua vez, Aída.
- (60) Aída: Eu gostei, mas uma coisa foi ruim, não tinha princesas.
- (61) Pesquisadora: E você, Luc?
- (62) Luc: Eu gostei de todas as partes. Eu amei.
- (63) Elza Frozen: Oh tia eu fiquei muito feliz de vim aqui, porque você é a professora mais legal que eu já tive. Você é muito legal com a gente, você é a melhor do mundo.
 *Elza Frozen levanta e abraça a pesquisadora. Todos levantam e abraçam juntos.
- (64) Ana Frozen: Duas coisas, falar pra todo mundo. Um, você é ótima professora, eu agradeço muito por você ter me escolhido. Eu nunca sabia no dia que eu vim aqui pela primeira vez eu já me emocionei. E a segunda, é um segredo não conta isso pra ninguém, só pra vocês, eu sou meio piriguete.
 *Elza cochicha no ouvido de Ana Frozen.
- (65) Elza Frozen: Eu também sou.

Nesse momento final da roda, o tema “relações de amizade e confiança” foi desenvolvido a partir das narrativas das crianças principalmente pelos subtemas: “amizade” e “gratidão”. O desenvolvimento do diálogo foi composto por respostas elaboradas, respostas elaboradas com justificativas, pedido de esclarecimento feito pela pesquisadora e respostas simples. Os argumentos foram construídos a partir das vivências ocorridas na roda por cada um dos participantes. Venon é o primeiro a manifestar sua opinião e relata que gostaria de contar um segredo. O segredo, nesse contexto, funcionou como um catalizador da atenção dos participantes e foi utilizado tanto por Venon – “Porque eu vou contar um segredo” e por

Flash – “Tia, deixa eu também contar um segredo” quanto por Ana Frozen – “é um segredo não conta isso pra ninguém”, como demonstração do laço afetivo que se construiu durante esse tempo.

Os três participantes constroem suas posições baseados na compreensão de que suas falas seguintes “não podem” ser divulgadas, ou seja, contar um segredo nesse momento se configura um pacto de amizade e confiabilidade. O sentimento de estar em grupo despertou, em Venon, Flash e Ana Frozen, o desejo de compartilhar questões que socialmente não são aceitáveis, pelas premissas: na escola é melhor que em casa; um menino assistir desenho que é de menina; ser piriguete. As crianças regulam e orientam seu dizer a partir das condições necessárias para sua existência. Por isso, nesse contexto, as crianças se sentem seguras para expressarem suas opiniões sem serem censuradas por suas posições.

Para Venon, os encontros representaram um momento de interação em que os afetos foram mobilizados para construção de amizades. Flash se comove com a fala de Venon e oferece um abraço ao colega, que o recebe com o sorriso enorme de contentamento. Logo em seguida, Flash também solicita contar um segredo e diante da resposta positiva da pesquisadora, ele afirma: “Eu assisto desenho de menina”. Além da amizade, outro subtema percebido foi o sentimento de gratidão expresso pelas crianças/participantes Ana Frozen e Elza Frozen, com os usos de adjetivos a fim de legitimar o que gostariam de dizer à pesquisadora naquele momento.

Assim, nesse final das atividades constatamos que a roda de conversa atua como promotora de socialização de saberes/trocas de experiências e de conhecimentos e fortalecimentos de vínculos (Moura & Lima, 2014).

5.4.3 Aspectos Relevantes da Terceira Etapa

Nessa terceira etapa, identificamos nos discursos das crianças uma prevalência das respostas elaboradas com uso de explicações e justificativas.

Os argumentos foram elaborados pelo uso de histórias canônicas e vivências pessoais, por meio de narrativas de caráter reflexivo, que conduziram a um exercício do pensamento sobre com o tema. Diante disso, percebemos que o argumento se complexifica à medida que o pensamento reflexivo possui um maior espaço de existência (Leitão, 2007; Banks-Leite, 1997). Por isso, compreendemos que a argumentação como parte da linguagem exerce essa função de promover a reflexão, uma vez que essas crianças estão envoltas pelo processo de aprendizado da leitura e da escrita, aos quais fornecem recursos simbólicos e abstratos para sustentarem o uso de enunciações que ganham significados polivalentes, na medida que vão avançando no universo alfabetização/letramento.

Destacamos que diante de situações que provocam nas crianças sentimentos de indignação, tais sentimentos mobilizam-nas para que elas se posicionem e conseqüentemente construam argumentos de acordo com o que conseguem produzir. Nessa etapa, essas crianças utilizaram argumentos de cunho comparativo, compondo em seus dizeres nuances canônicas que moldaram a estrutura da enunciação.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

Os diálogos produzidos pelas crianças em contexto de roda de conversa mediada por leitura de texto literário configuraram-se como processos dialógicos, em que as vozes sociais identificadas (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2017; Brait, 2005; Faraco, 2009) foram analisadas pelos dizeres e pelas ações das crianças em contexto colaborativo. Verificamos o modo de pensar das crianças, suas visões de mundo, pelas expressões enunciativas argumentativas a respeito dos temas que emergiram nas discussões.

O processo argumentativo ocorre na relação intersubjetiva de negociação dialógica, em que os sujeitos são impelidos a construírem seus argumentos. Esse processo, neste estudo, se concretizou pela entrada do “outro” no fluxo discursivo. Pela análise dos mapas semióticos, identificamos que os processos intersubjetivos ocorridos nas rodas de conversas funcionaram potencialmente para a produção dos diálogos argumentativos e, conseqüentemente, para a construção dos argumentos.

A partir dos resultados e das análises, elaboramos um quadro demonstrativo das principais categorias que subsidiaram nosso estudo. Identificamos quatro categorias de discussão (Disparadores argumentativos, Temas, Discursos utilizados para construção dos argumentos, Tipos de argumentos), conforme a Figura 22, a seguir:

Figura 22

Quadro Demonstrativo das Categorias de Análise da Pesquisa

Rodas de conversa		Disparadores argumentativos			Temas	Discursos utilizados para construção dos argumentos	Tipos de argumentos
		Texto literário	Fala dos colegas	Fala da pesquisadora			
1ª Etapa	1ª Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> Imagem: professora preta Palavra: placa 	<ul style="list-style-type: none"> Ela é preta 	O que muda quando a gente aprende a ler?	<ul style="list-style-type: none"> A linguagem no cotidiano Narrativas ouvidas Valores sociais 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagógico Racista Moral Fábula em meio televisivo 	Exemplificação
	2ª Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> Palavra: Roma 	<ul style="list-style-type: none"> História de Jesus Palavra: Paranormal 	O que são as palavras?	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem da língua Narrativas ouvidas Valores sociais 	<ul style="list-style-type: none"> Religioso História em quadrinhos 	Exemplificação
2ª Etapa	3ª Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> Palavra: fantasma 	<ul style="list-style-type: none"> História do Natal As mulheres grávidas 	Vamos iniciar nossa conversa?	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem Aspectos da vida Narrativas ouvidas 	<ul style="list-style-type: none"> Religioso Moral Científico 	Causalidade Exemplificação
	4ª Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> Palavra: mesa 	<ul style="list-style-type: none"> Oh, tia, aquela coisa tá pelado. 	E como foram inventadas as palavras? Por que será que os objetos têm um nome?	<ul style="list-style-type: none"> Valores sociais Invenção das palavras Usos da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> Moral Estético 	Exemplificação
3ª Etapa	5ª Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> Palavra: Ventríquolo e filodentro Palavra: falar custa caro 	<ul style="list-style-type: none"> Na minha casa eu posso praticar bastante pra ler. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocês estão lendo? O que vocês gostaram da história? 	<ul style="list-style-type: none"> Processos de leitura e escrita Valores sociais Significados das palavras 	<ul style="list-style-type: none"> Justiça social 	Exemplificação
	6ª Roda de conversa		<ul style="list-style-type: none"> Eu mudaria todas as histórias eu colocaria princesas. Ele batia na minha mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> O que vocês acharam legal nesse tempo de conversa? Qual ou quais história/s vocês mais gostaram? 	<ul style="list-style-type: none"> Violência Valores sociais História das princesas Relações de amizade e confiança 	<ul style="list-style-type: none"> Feminista Justiça social Capitalista Afetivo 	Exemplificação

Fonte: Elaboração da autora.

A **primeira categoria** se refere aos disparadores argumentativos (texto literário, fala da pesquisadora, fala dos colegas), que operaram como elementos potenciais para o aparecimento dos diálogos argumentativos. Os disparadores funcionaram como uma espécie de canal entre o universo elaborado internamente pelas experiências anteriores e a experiência imediata. Pela análise dos resultados, identificamos que houve uma equivalência das inserções dos disparadores no fluxo discursivo.

As interações discursivas promovem a argumentação e ao mesmo tempo colaboram diretamente para a expressão do pensamento (Leitão, 2011). Pela análise, observamos que a argumentação contribui para o avanço da capacidade pensante da criança pelos processos de significação que, quando confrontados, necessitam de uma elaboração e sistematização do pensamento (Leitão, 2011).

Por serem elementos culturais, os disparadores mobilizaram a atenção e os afetos das crianças e atuaram como um recurso simbólico para o acesso à imaginação e à memória delas. De acordo com Zittoun (2004; 2016), os recursos simbólicos funcionam como organizadores da realidade imediata, criando um espaço reflexivo e produtor de novos sentidos dessa mesma realidade. Desse modo, os disparadores argumentativos agindo como recursos simbólicos, adquiriram uma capacidade instrumental em mediar as ações e as diferentes significações dos objetos tanto físico (texto literário), como social (circulação dos discursos) e psíquico (processos psicológicos) (Zittoun, 2016).

Compreendemos que nesta pesquisa os disparadores constituem a gênese da composição argumentativa, pois permitem acessar os conhecimentos já elaborados pelas crianças e, ao mesmo tempo, atuam como mediadores potenciais para a produção de novas experiências. Vigotski (2009) sinaliza que o aprendizado é antecessor ao desenvolvimento, isto é, aprende-se para se desenvolver. Partindo desse pressuposto, verificamos que as crianças estão envoltas em diferentes aprendizados que fazem com que se coloquem

espontaneamente em situação de diálogo, expressando uma relação com a cultura de modo concreto e discursivo (Luria, 2016).

A entrada do “outro” no discurso pelo texto literário deu-se mediante a preferência das crianças pela imagem (professora preta) e pelas palavras (Roma, placa, fantasma, mesa, ventrículo, filodentro, falar custa muito caro), que promoveram um espaço de discussão sobre diferentes temas, conforme verificamos na Figura 21. Observamos que as crianças foram tocadas pelos signos presentes no texto literário que faziam sentido para elas e apresentavam condições para o exercício do pensamento (Vigotski, 2009). Os signos tocam o pensamento e exige deles uma resposta, um ponto de vista, ou seja, ocorre um processo de negociação dos significados e sentidos em disputa, a fim de construir um argumento (Vigotski, 2014; Bruner, 1997).

Identificamos que no encontro com os personagens dos textos literários para além do papel que desempenham na história, as crianças notaram elementos de apreciação social que compõem a narrativa, como vemos em relação ao tema do racismo (imagem da professora negra) e da desigualdade social (personagem Oscar). Isso condiz com a literatura (Giovani, 2013; Chagas et al., 2015; Gonzalés et al., 2016), pois os autores enfatizam a importância do uso da literatura infantil para crianças em processo de alfabetização. Isso porque ela proporciona um encontro das crianças com imagens verbais e não verbais a respeito das impressões do mundo, interpretando palavras, como forma de construção do pensamento, atribuindo sentido e significado partilhados socialmente. E mais, o uso de texto literário nesta pesquisa funcionou para as crianças/participantes como um suporte de interação, produzindo indagações, acessando memórias e conduzindo um fluxo conversacional de fala e escuta.

O uso de histórias ficcionais promoveu um suporte para a atividade imaginativa, por conduzir um espaço de distanciamento da vivência imediata, a fim de produzir uma reflexão a respeito dos diferentes acontecimentos cotidianos, em busca de uma nova experiência

pessoal (Bacaul & Zittoun, 2013). O uso da imaginação funcionou como um sistema catalizador na memória, ao acionar as experiências anteriores (Vigotski, 2018), retomando-as, criando novas possibilidades de pensar e construção de saberes. Isso é possível pelo avanço histórico e cultural das palavras (Luria, 2016) realizado pela experiência educacional, que amplia a apropriação cultural da criança com o mundo, tornando-se uma relação lógico-discursiva, produzindo um novo conhecimento.

Dessa maneira, a mediação literária possibilitou o acesso às histórias anteriormente ouvidas pelas crianças, que, pelo uso da memória, foram retomadas e utilizadas para compor a construção discursiva dos argumentos. Isso é percebido tanto pelo relato de experiências individuais, mediante relatos concretos com a família, tanto pelas experiências estéticas das narrativas coletivas (Peppa Pig, Novela de Jesus, Cebolinha, Pinóquio). Nesse sentido, as crianças, ao utilizarem narrativas coletivas na produção de seus argumentos, mostram que estão se apropriando dos recursos históricos e culturais construídos ao longo da história. Isso demonstra um avanço na capacidade de interpretar a vida pela via do discurso.

Nas rodas de conversa, as falas dos colegas promoveram diálogos argumentativos, por introduzirem nas discussões vivências de interesse dos participantes e que, neste estudo, assumimos como fundamentais para a compreensão do processo argumentativo. As crianças sentem a necessidade de narrar sobre si e sobre suas experiências (Bruner, 1997, 2018). À medida que as crianças vão “incorporando a ‘dialogia’ conversando com os outros” (Smolka, 2012, p.102), elas constroem os argumentos pelo diálogo. Para Freire (2021), o diálogo é a base para o desenvolvimento da reflexão sobre a própria experiência social.

Vimos que as crianças arriscaram argumentar sobre o que gostariam de conversar, conduziram a discussão, experimentando entre si a construção da própria narrativa de cada roda de conversa. Foram os próprios colegas que atuaram como interlocutores para expressarem seus pontos de vistas, sentimentos e afetos.

A situação imediata (sala dos encontros) se integra num contexto abrangente (relações familiares, experiências do cotidiano) e é articulada com outros contextos e realidades culturais (narrativas televisivas: *Pepa Pig*, *História de Jesus*, *Turma da Mônica*). São as interrogações do personagem da história “O inventor de palavras” que suscitam o diálogo a respeito da invenção das palavras e leva as crianças a perceberem a ludicidade das palavras e a construírem argumentos elaborados com justificativas a partir de suas experiências que regularam os seus pensamentos (Valsiner, 2012).

A indignação e a expressão de injustiça geradas pela leitura do livro *A grande fábrica de palavras* se revelam nos argumentos de Flash. É a força da internalização dos valores e das crenças sociais, juntamente com indignação e sentimento de injustiça, que compõem uma justificativa de Elza Frozen. É a crença de Luc a respeito do Papai Noel que promove um diálogo colaborativo com Flash, sobre a fantasia, realidade e imaginação. O conhecimento de Ana sobre o desenvolvimento dos bebês aponta para a reflexão sobre a vida e a morte.

Desse modo, os saberes, as dúvidas ditas e não ditas, os valores, as reivindicações, os discursos, as discussões sobre linguagem, vida, morte, racismo, violência, o feminino, emergem em argumentos orais em que as condições de vida e os processos de simbolização compõem as representações das experiências dessas crianças. É a fala do outro incorporada ao próprio dizer, que compõe a dinâmica da enunciação, amplia a própria fala e dá sentido à experiência das crianças.

A fala da pesquisadora como parte desse processo de interação coletiva em ambiente de roda, teve a função de instituir uma esfera de condução e orientação, estando atenta aos interesses das crianças, observando sobre que tipo de assunto elas gostariam de argumentar. Em todo o percurso da construção das informações, atentamo-nos para a condução horizontal das discussões. Isso foi percebido pelos dizeres das crianças na organização das falas: “Oh, tia, agora é a vez da Elza”, “tia, a sequência não é essa”; pela escuta dos colegas: “Gente,

escuta o Luc”; pelo direcionamento da fala: “Então lê isso aqui, Aída”. Essa condução, feita primeiramente pela pesquisadora e posteriormente pelas crianças, demonstra que estar em contexto de roda de conversa configurou uma apreensão desse gênero discursivo, como um espaço de construção coletiva, que gradativamente foi se sedimentando durante as três etapas da pesquisa. As rodas de conversa promoveram uma escuta das crianças sobre seus dizeres, buscando assegurar um ambiente responsivo, afetivo e colaborativo (Moura et al., 2014; Alessi, 2014).

Pela análise conversacional de interação entre a pesquisadora, as crianças e a mediação com o texto literário, identificamos que as construções complexas do discurso foram evidenciadas mediante as posições sequenciais argumentativas em situação de diálogo pelas relações hierárquicas e a sua gestão discursiva. Assim, as crianças ao entrarem em contato com as palavras dos outros, adquiriam informações, trocaram ideias, estabeleceram regras e mais, possuíram uma forma ideológica de se posicionar e ver o mundo (Bakhtin, 2012).

Considerando a análise dos encontros, vimos que a palavra da pesquisadora, dos familiares, da igreja e a televisiva possuem um lugar de legitimação, orientação e condução do pensamento das crianças e são expressas em seus argumentos. Por exemplo, nos momentos em que as crianças defendiam uma posição contrária, precedida anteriormente pela concordância da maioria dos colegas, a pesquisadora era solicitada para legitimar o argumento: “oh, tia, é preta mesmo?” (Ana Frozen). Isso demonstra que as crianças percebem a função da palavra autoritária nas negociações discursivas e a utilizam para alcançarem seu objetivo.

Em se tratando da valoração das falas das próprias crianças, como referência para o entendimento de um ponto de vista, as crianças utilizaram-se da entonação como forma de intimidação e estratégia para atingirem o que desejavam na discussão, buscando que o

resultado fosse a concordância com seu argumento. Isso é visto, por exemplo, na primeira roda de conversa, quando Elza Frozen “convence” Ana, pela disputa entre a professora ser preta e não morena. A entonação contribui enfaticamente para a mudança de Ana, já que Elza não acrescenta nenhuma razão a mais em seu argumento, mas, pelo “tom” da enunciação.

Para os estudos bakhtinianos, a entonação representa uma expressão fônica de avaliação social, em que “o tom não é determinado pelo material do conteúdo enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor, ou seja, uma atitude para com sua posição social, para sua importância” (Barros, 2005, p. 31). Por isso, o enunciado de Elza, ao ser revestido por sua entonação, funciona como uma imposição, e Ana se vê convencida pela colega.

A **segunda categoria** identificada refere-se aos temas que emergiram no ambiente de roda de conversa em cada etapa, o que indica uma prevalência de dois grupos: a) temas relacionados a linguagem; b) temas relacionados aos valores sociais.

Os temas relacionados à linguagem – Muitos diálogos produzidos que tinham como tema a linguagem emergiram provavelmente pela presença dos textos literários que apresentavam como tema central a língua. A tabela a seguir demonstra a percepção das crianças a respeito da linguagem nos diferentes momentos da pesquisa:

Tabela 8*Percepção das Crianças a Respeito da Linguagem*

Etapas	Tema	Enunciados	Produção de sentidos
1ª etapa	A linguagem no dia a dia	<p>“A gente pode juntas as letras e formar M e A, MA”</p> <p>“Fica doidinho pra ler”</p> <p>“Tia você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade”</p> <p>“Palavras são letrinhas juntas e também elas servem pra ler e escrever”</p> <p>“As palavras podem ser um joguinho ou outras, também podem ser palavras escondidas”</p>	<p>Apropriação do modelo silábico;</p> <p>Mobilização dos afetos;</p> <p>Processo de profissionalização;</p> <p>Processo de codificação;</p> <p>Significados implícitos nas palavras.</p>
2ª etapa	Cada coisa tem um nome?	<p>“Oh tia sabia que quando eu era da creche, minha professora disse que a letra Y era uma consoante muito teimosa aí depois ela foi mais ou menos obediente e entrou no alfabeto. E também tia, sabe quando minha mãe era antiga e também era da minha idade não existia Y e Z. Foi até o X”</p> <p>“Deus só criou o mundo, não foi Deus que criou as palavras foi as pessoas” [...] “as nossas mães foram passando pra gente”</p> <p>“Eu acho que se nada tivesse um nome, ia ter que imaginar”</p>	<p>Construção histórica da língua;</p> <p>Construção social da linguagem;</p> <p>Prática cognitiva.</p>

3ª etapa	Falar custa caro?	<p>“Tudo que vejo tento ler, na rua no salgadinho”</p> <p>“Tem umas palavras que leio bem difícil, assim: eu caço as letras pra juntar e depois formar as palavras certas, daí depois eu leio direitinho”</p> <p>“Sorrir pode ser uma palavra tipo ‘bom dia’”</p> <p>“A gente aprende a lê, aí quando a gente chegar no outro ano da escola aí a gente vai se formar, vai pra faculdade”</p> <p>“Não, Não! Não acho isso legal. Isso não é justo. Vai que alguém não pode comprar as palavras e vai ficar burro”</p> <p>“Uma parte que achei muito estranha, palavra que não usa, tipo Filodentro, pra que isso?”</p>	<p>Processo interacional;</p> <p>Processo gradativo de apropriação da palavra;</p> <p>Simbolização da palavra;</p> <p>Processo de profissionalização;</p> <p>Prática social e discursiva;</p> <p>Produção de significados e sentidos.</p>
----------	-------------------	---	---

Fonte: Elaboração da autora.

Pela análise da Tabela 8, identificamos, pelos enunciados, que as crianças/participantes deste estudo atribuem sentidos à linguagem na primeira etapa, dando importância à apropriação do modelo silábico e ao processo de codificação como elementos para compõem a formação da palavra. Percebe-se que as crianças atribuem ao processo de aprendizagem da leitura algo que mobiliza seus afetos a ponto de direcionar seu olhar.

Nessa mesma etapa, a linguagem é associada pelos participantes à possibilidade de acessão acadêmica e poderíamos inferir uma acessão profissional, expressa no enunciado *“Tia você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade”* e novamente evidenciada para as crianças na terceira etapa: *“A gente aprende a lê, aí quando a gente chegar no outro ano da escola aí a gente vai se formar, vai pra faculdade”*. Isso demonstra uma relação íntima entre saber ler e escrever e ir se aperfeiçoando gradativamente até chegar à faculdade.

A faculdade, nesse contexto, refere-se à instância máxima do conhecimento e que na nossa sociedade está aliada aos processos de profissionalização.

Como sabemos, alfabetização/letramento não é garantia direta de mudança ou ascensão social, justamente pelas diferentes fatores de perspectiva social, cultural que implicam nesse processo (Vilar et al., 2019). Entretanto, enfatizamos que os processos educacionais que envolvem as práticas de alfabetização, numa sociedade urbana, letrada, assumem diferentes funções da leitura e da escrita nas mais diversas atividades burocráticas e rotineiras utilizadas pelas crianças. Dessa maneira, é importante que a alfabetização promova espaços de criação e usos da linguagem, em que as crianças “vejam” e sintam necessidade da palavra no seu dia a dia (Vigotski, 2014; Freire, 2011).

Percebemos que as crianças compreendem a modificação e o caráter histórico da língua como produto social entre os falantes como apresenta o excerto “*as nossas mães foram passando pra gente*”. Ou seja, a apropriação da língua materna ocorre pelos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva cotidiana com as pessoas que estão em nosso contexto (Bakhtin, 2012). Nessa situação em particular, tratando-se de criança pequena, a palavra da mãe é que é associada pela criança.

Destacamos na terceira etapa a compreensão simbólica da palavra “*sorrir pode ser uma palavra tipo ‘bom dia’*”, o que demonstra uma maior complexidade na apropriação da linguagem pelo uso da palavra dentro de uma lógica de interação dos significados. Luria (2016) pontua que a função da linguagem muda gradativamente na medida que a palavra passa a desempenhar uma forma organizadora pelo desenvolvimento da abstração e da generalização. Isso significa que essa relação cultural avança para uma experiência lógica, proporcionando um novo conhecimento de modo discursivo e lógico-verbal.

Bakhtin (2012) afirma que a linguagem é por natureza dialógica, e, portanto, discursiva. Isso significa que a criança se apropria da linguagem em contextos sociais

discursivos e faz uso desta de acordo com sua necessidade. Corroborando essa concepção, Freire (2011) salienta a necessidade de uma prática educativa que leve em consideração a leitura de mundo do estudante, assumindo uma prática dialógica, transformadora, progressista e libertária.

Pelos recortes aqui apresentados, percebemos que as crianças/participantes estão em contato com a linguagem constantemente pela interação com sua comunidade letrada, e com ela aprendem, internalizando múltiplos significados culturais quanto à percepção da leitura e da escrita. Ademais, as crianças aprendem em seus contextos de interação, e suas atribuições da linguagem estão diretamente vinculadas às atividades desempenhadas nas práticas em seu grupo social.

Os temas relacionados a valores sociais – Em todas as etapas da pesquisa, os temas sociais são evidenciados nos dizeres das crianças. Observamos, pela Figura 20, que na sexta e última roda de conversa, há uma prevalência de temas de natureza social: violência, história das princesas e “coisas legais”. Acreditamos que a discussão desses temas foi possível pelo ambiente acolhedor construído durante os encontros.

Vimos que os temas a respeito das questões raciais e violência afetaram incisivamente o grupo, mobilizando os enunciados a partir de uma posição exotópica e atribuindo-lhes um acabamento (Bakhtin, 2012; Volóchinov, 2017). Flash atribui valor e pôde reuni-los em um exercício estético, e isso é possível pelo acabamento do outro em si mesmo. Para Bakhtin (2012; Amorim, 2018), o acabamento é a totalidade vista pelo outro, que somente ele pode enxergar, ou seja, é a imagem totalizada, permeada de valores e enunciada pelo indivíduo como expressão de sentimentos e emoção. Elza discorda de Flash e expressa sua identificação sobre sua cor com a expressão: “Eu sou café com leite, só que com mais leite”. Ao utilizar os signos *café* e *leite*, indica uma interdiscursividade presente nessas significações que demarcam fronteiras semióticas sobre questões de branquitude e negritude (Schwarcz, 2012).

O embate ideológico se instaura pelas diferentes vozes sociais em disputa que, nesse caso, é sobre questões de raça.

Em outro diálogo, as participantes Elza e Aída divergem entre si a respeito da postura em relação a questões de violência doméstica. Os enunciados construídos a partir dos movimentos promovidos pela orientação ideológica das participantes apresentam filiações às concepções hegemônicas ligadas à concepção patriarcal “Filho não pode odiar o pai” (Aída), contrapondo a essa posição, filiações de caráter feminista “Eu não aguento mais, eu preciso mudar de casa” (Elza).

A **terceira categoria** se refere aos discursos utilizados para a construção de argumentos. Destacamos as vozes sociais da família, da religião e a televisiva, que orientaram e definiram a prevalência de formações discursivas religiosas, feministas, capitalistas, afetivas. Os pontos de vista manifestados pelas crianças foram orientados por discursos em que os valores (Bakhtin, 2012) expressos possuem conteúdos em relação à vida, à moral, à morte, dentre outros. Compreendemos que as vozes constitutivas dos discursos nos quais as crianças se inscreveram estabelecem uma relação de dialogicidade (Marková, 2009). Isso porque a realidade linguístico-social é heterogênea, composta por diversas vozes sociais de consonância e dissonância, numa dinâmica de interação socioideológica (Faraco, 2009). O discurso religioso aparece em diferentes momentos dos dizeres das crianças, compondo seus argumentos. De acordo com Belzen (2009), conforme o sujeito participa de uma determinada religião, ele relaciona-se com os discursos, as histórias, os símbolos e as narrativas, ou seja, familiariza-se com os significados compartilhados em seu grupo religioso. E esses significados passam a constituir uma parte essencial na construção da sua própria narrativa de mundo e, conseqüentemente, de seus argumentos.

O uso das fábulas e das narrativas televisivas são discursos reverberados pelas crianças para explicarem seus pontos de vista, o que demonstra a apropriação pelas crianças

dos artefatos culturais que são utilizados para comporem suas enunciações em contexto argumentativo.

A **quarta categoria** identificada nas interações em roda de conversa se refere aos **tipos de argumentos**. A exemplificação é o tipo mais utilizado pelas crianças para comporem suas justificativas. Essa prevalência provavelmente ocorre pela maneira como as crianças resolveram as questões, utilizando-se das vivências anteriores, por meio das próprias ações e pensamentos a fim de comporem seu argumento. Os tipos de argumentos por exemplos partem de uma analogia e operam pela passagem do particular para o geral, constituindo o desenvolvimento do raciocínio dedutivo (Fiorin, 2017). Para as crianças de 6 anos, participantes desta pesquisa, responder as perguntas pelo discurso explicativo significou narrar por meio dos próprios fatos, como tentativa de responder as questões, já que não havia uma resposta esperada.

O uso de estratégias argumentativas feito pela pesquisadora foi percebido na primeira etapa pela prevalência do espelhamento, ocasião na qual obtivemos uma maior frequência de respostas elaboradas. Na segunda e na terceira etapas, os pedidos de explicações e justificativas foram mais frequentes, o que resultou em um número maior de respostas elaboradas seguidas de explicações. Destacamos que as respostas seguidas por elaborações (explicações e justificativas) ocorreram pela familiaridade das crianças com o tema em discussão. Isso condiz com o que verificamos na literatura: que as crianças apresentam mais de uma asserção em sua enunciação argumentativa a respeito de temas que fazem parte de seu cotidiano: rotinas escolares, relações familiares, desenhos (Orsolini, 2005).

A discordância apresentou-se como um potencial para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. As crianças, ao discordarem em relação a uma posição anterior, justificaram sua opinião contrária com um discurso explicativo. Argumentar explicando significa apresentar razões, ou seja, significações que se apoiam e sustentam a posição

assumida pelo sujeito com o objetivo de negociação com seu interlocutor. Assim, as estratégias argumentativas utilizadas, tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças, contribuíram para a expansão reflexiva em torno dos temas em discussão.

Observamos que à medida que o espaço educativo vai gradativamente ampliando o processo de leitura do mundo pela apropriação das palavras (processo de alfabetização), de modo crítico e emancipatório, os argumentos se complexificam em posições mais racionais e lógicas (Freire, 2020). Isso é possível pelo avanço do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pensamento e linguagem, que alteram e ampliam as imagens imaginativas, promovendo novos significados.

Em nossa pesquisa, as crianças avançaram na construção dos argumentos na medida que novos obstáculos eram inseridos no contexto interativo, relacionado ao potencial argumentativo dos textos literários, às vivências das crianças e aos usos das estratégias argumentativas tanto da pesquisadora como das crianças. É pela inserção do “novo”, ou seja, a possibilidade de um novo aprendizado, que podemos ter saltos de desenvolvimento (Vigotski, 2009).

Nesse percurso verificamos como as crianças compreenderam esse movimento em que as rodas iam conduzindo pelo envolvimento com as histórias literárias e também pela apreensão que o contexto de alfabetização estava promovendo. Isso é percebido pela prevalência de diálogos com respostas que emergiram com mais de uma ideia, o que indica um avanço do pensamento, de modo conceitual e reflexivo.

As disputas, e a instauração de conflito, são vistas como momentos potenciais para o exercício da argumentação (Leitão, 2000; 2006). As crianças/participantes elaboraram seus argumentos em contexto coletivo, dialógico e polifônico (Bakhtin, 2012, 2014; Volóchinov, 2017), em que a colaboração e a instauração do conflito promoveram avanços na discussão do grupo. Isso corrobora com os estudos sobre os processos argumentativos com crianças, em

que o “conflito”, a instauração de uma discussão, coloca em relevância diferentes pontos de vistas e produz uma reflexão colaborativa (Asterban et al., 2016; Di Chiaro et al., 2005; Holanda, 2020; Pontecorvo, 2005).

O embate ideológico se instaura nos encontros dialógicos (Bubnova, 2020) pela explanação de conflitos em um espaço semiótico. Essa dinâmica é percebida nesta pesquisa nos enunciados a respeito da significação da cor da pele e de situação de violência doméstica. Em uma sociedade que reverbera situações de preconceitos racial e de violência doméstica, os enunciados das crianças indicam um interesse delas em colocar em discussão e reflexão assuntos sociais complexos. Entendemos que o pensamento verbalizado e construído em formato de argumentos por aquelas crianças indicava uma disposição a desenvolver ideias, problematizar valores aplicados às vivências individuais, a questionar o pensamento hegemônico dominante e a produzir um “novo” conhecimento.

Defendemos que a educação deve promover um espaço de reflexão, diálogo e negociação, pois nesses elementos o que impera é um sistema horizontal, que contribui para a promoção da autonomia e o desenvolvimento cultural da criança (Bruner, 2010; Freire, 2019; 2021). Dessa maneira, a educação deve contribuir para os avanços de um aprendizado que promova o desenvolvimento do conhecimento como uma prática de liberdade e que busque a autonomia da criança (Freire, 2011; 2020; 2021).

As crianças apresentam temas complexos, os quais fazem parte de seus contextos e, desse modo, sinalizam a necessidade de discussões sobre eles. Isso condiz com os estudos contemporâneos sobre alfabetização de natureza social e discursiva (Martins et al., 2018; Mariglia, 2017; Pasqualini, 2017; Tuleski et al., 2012; Santos et al., 2020), indicando a busca por um espaço educativo que colabore para uma compreensão da linguagem que vise ao interesse e à vivência da criança. Uma educação que realmente se preocupa com o desenvolvimento da capacidade pensante da criança, que a instrumentalize a construir

espaços de discussão que superem as desigualdade e injustiças (Freire, 2021) e que amplie o olhar para as relações de subordinação e autoritarismo, sobre o que as crianças devem aprender e como devem aprender. Acreditamos que um ambiente colaborativo propicia a argumentação das crianças como uma forma de compreensão e organização dos discursos.

A criação de um espaço de diálogo entre as crianças em alfabetização possibilitou uma vivência compartilhada sobre a vida, sobre os valores, sobre o conhecimento que se desenvolve em constante alteridade (Bakhtin, 2017). Consideramos que seja altamente pertinente a inserção de espaços de diálogos em contextos educacionais, em que as crianças se sintam à vontade para conduzirem e construïrem seu próprio pensamento. Smolka (2012) e Rojo & Barbosa (2015) enfatizam a necessidade de uma alfabetização que suscite na criança um desejo pelo pensar manifesto em diferentes linguagens e seus usos na contemporaneidade. Uma alfabetização que explore e problematize os contextos de vida e de experiência de seus interlocutores (alunos).

Em nossa pesquisa, demonstramos que as crianças estão atentas ao aprendizado escolar numa relação com a vida. Em todas as rodas de conversa, elas dizem sobre a linguagem, suas famílias, seus desenhos animados, sua fé, seus valores, construindo um elo entre a realidade imediata e a realidade experienciada (Bruner, 2010). Diante disso, é importante estarmos sensíveis aos signos que atravessam o contexto interativo para identificarmos o que é relevante e potente para produzir novos conhecimentos junto às crianças, porque, desse modo, o pensamento é acessado e impelido à reflexão.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é arriscada, pois alimenta o sentido da possibilidade.”

Jerome Bruner

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a produção do processo argumentativo oral de alunos do 1º ano do ensino fundamental, mediado por narrativas literárias em contexto de roda de conversa, observando como os argumentos orais são construídos e modificados.

Evidenciamos a importância do processo argumentativo para crianças em processo de alfabetização, por serem como prática de linguagem cultural, social e dialógica, voltada para a produção colaborativa em que as crianças e a pesquisadora se constituíram, pelas situações criadas, como sujeitos dialógicos na dinâmica interativa na construção de argumentos (Pontecorvo, 2005; Smolka, 2012; Leitão, 2012).

Nesta pesquisa, as crianças/participantes envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita (alfabetização/letramento) atuam na esfera discursiva, de modo relacional e conceitual, em que esse processo transcorre (Smolka, 2012). Nesse sentido, as crianças como sujeitas dialógicas se orientaram e se posicionaram pela relação com o “outro” (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; Ryckebusch, 2011), num movimento de negociação de significados e compartilhamento de sentidos (Vigotski, 2009).

As teorias da Psicologia Cultural (Bruner, 1997, 2010; Valsiner, 2006, 2012; Vigotski, 2009; 2014; Vigotski et al., 2016) nos auxiliaram a compreender o modo como o sujeito ativo e reflexivo se constitui pela negociação dos significados e sentidos produzidos pelo contexto social e cultural (Valsiner, 2012). Analisamos e refletimos sobre tal processo e

discutimos, com base nas citadas teorias, como o processo argumentativo contribuiu para o exercício do pensamento reflexivo (Leitão, 2005).

Os estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2012; 2014; Brait, 2005; Fiorin, 2017; Volóchinov, 2017) conduziram nossas análises pelo viés discursivo em que os argumentos foram produzidos, levando em consideração os aspectos fundamentais da enunciação em que o “outro” era tomado como referência de si mesmo. A tomada de consciência do sujeito se dá através do outro, ou seja, é por meio da interação social com o outro, mediada pela linguagem, que o sujeito se reconhece enquanto sujeito (Bakhtin, 2012).

Os resultados indicam que o uso da roda de conversa como instrumento metodológico (Alessi, 2014) ampliou as possibilidades de desenvolvimento das crianças, uma vez que a busca pelo diálogo possibilitou a participação de cada criança, no discurso do outro, seja pela concordância, discordância, complementação, ampliação, em busca de um contexto colaborativo. Gradativamente, as crianças se comportaram como sujeitos independentes, assumindo as responsabilidades do grupo, organizando e conduzindo a conversa.

Nosso foco no material produzido entre a pesquisadora e as crianças em contexto de roda de conversa evidencia que os sentidos construídos pelos enunciadore, ao lidar com a realidade imediata, valorizaram aspectos de artefatos culturais (imagem, história, livro). Além disso, a própria fala, como produto cultural, funcionou como elemento que promoveu o diálogo argumentativo, ou seja, o diálogo é conduzido pela presença do outro que direciona e orienta o dizer.

A roda de conversa, espaço da construção do diálogo, configura-se como um instrumento metodológico que possibilitou, no caso da pesquisa em questão, contemplar as falas das crianças e seus processos argumentativos que se direcionaram não somente à pesquisadora como também às outras crianças. Salientamos que as trocas discursivas entre as crianças em contexto de roda de conversa, no que tange ao entendimento da organização da

roda como um processo, possibilitaram um importante momento de construção da oralidade, principalmente de escuta do outro e de direcionamento da fala, assim como dos processos argumentativos.

Utilizamos a literatura infantil como mediadora dos encontros das crianças, por entendermos que utilizar esse produto cultural implica tanto relacionar os aspectos estéticos, linguísticos, pedagógicos como construir uma experiência imaginativa, de promoção e desenvolvimento humano. O uso dos textos literários propiciou um encontro das crianças com a leitura e também com a própria autoria. A cada roda de conversa, um encontro, uma narrativa produzida (Bruner, 1997, 2010). O texto literário, como recurso semiótico, produziu diálogos entre os participantes em que os disparadores argumentativos foram importantes elementos para a construção das discussões e de narrativas na roda de conversa.

Pela análise dos mapas dos disparadores argumentativos e os mapas semióticos, constatamos que os elementos argumentativos de maior recorrência ocorrem em detrimento dos obstáculos gerados nas discussões aos quais contribuíram para que os participantes pudessem exprimir seus posicionamentos baseados em experiências anteriores, resgatadas da memória, em especial, as histórias literárias e em quadrinhos, novelas televisivas, e vivências familiares. As crianças vão criando uma relação de alteridade em que o “o outro” texto, os colegas, a pesquisadora compõem seus dizeres em uma organização ainda muito própria deste cenário de apropriação inicial da leitura e escrita, em que os processos de aprendizagem da língua se fazem de asserções elementares simples, mas que são primordiais para o desenvolvimento complexo das nuances da alfabetização.

Defendemos que os disparadores argumentativos são indícios profícuos para o desenvolvimento da argumentação, por apresentarem elementos que são familiares às crianças pelos recursos advindos de processos psicológicos, como a memória e a imaginação como suporte de orientação para se posicionarem nesse ambiente discursivo. Os disparadores

argumentativos atuaram como recurso simbólico de acesso às experiências anteriores e ao uso imediato pela identificação dos signos (imagens e palavras) que faziam sentido para as crianças (Zittoun, 2004). As crianças puderam se expressar tanto em relação às realidades individuais quanto às realidades coletivas.

Outro aspecto relevante do nosso estudo foram as estratégias argumentativas, como atividades que funcionaram para o desenvolvimento dos argumentos (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005; Fiorin, 2017). Destacamos os pedidos de esclarecimentos e explicações feitos pela pesquisadora e incorporados nos dizeres das crianças que, na terceira etapa, emergem nas respostas elaboradas das crianças.

Pelos mapas semióticos compreendemos que as crianças estão interessadas em discutir temas de seu cotidiano, estão instigadas a entender sua realidade. Desse modo, pontuamos que o diálogo é algo necessário para a produção do conhecimento no ambiente escolar por promover um espaço de reflexão sobre o que a criança pensa, verbaliza, vivencia nos diferentes contextos. Pelo diálogo negociamos novas possibilidades de existência e criamos mundos possíveis de viver em sociedade (Freire, 2012).

Este trabalho demonstra que a voz da criança é instigante e se constitui uma fonte social e cultural dos processos em desenvolvimento (Smolka, 2010; Santana et al., 2016; Bruner, 2010). Os diálogos produzidos entre nós funcionaram como um momento profícuo de elaboração intersubjetiva que elevou nossa condição de seres em diálogo como prática de aprendizagem.

Defendemos uma educação que garanta o desenvolvimento da autonomia, da audácia, da curiosidade, de exposição de pontos de vista, que garanta condições para a escuta. A escola, como lugar de sistematização, regulação e promoção principalmente do conhecimento científico, deve criar um espaço de interlocução, de abertura para os desejos e anseios infantis.

A contribuição deste trabalho para fins acadêmicos corrobora a compreensão do processo argumentativo de modo participativo, dialógico; e para isso, deve promover um espaço de escuta e de interesse dos interlocutores. Acreditamos necessário suscitar espaços de diálogos de cunho argumentativo na escola desde a alfabetização, pois esse é um modo de avançar nos processos críticos, reflexivos, expansivos que visam a uma busca pela autonomia e pela democracia. É direito dessas crianças se apropriarem da cultura em níveis complexos, abstratos, simbólicos, conforme os tempos modernos exigem. É a educação que muda e transforma a condição da criança (Freire, 2012), principalmente pela ascensão social, pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo (Leitão, 2000), pelo crescimento em uma cultura (Bruner, 2010). Uma educação que ajude a criança a construir sua identidade cultural, a desenvolver novos significados e a descobrir seu lugar na cultura a que pertence (Bruner, 2010).

O vínculo construído com as crianças como colaboradoras da pesquisa me emocionou, me modificou. A cada encontro, uma novidade, uma surpresa, uma descoberta permeada de muito afeto, diálogo e desejo de compartilhamento sobre si. Nesse sentido, fomos nos constituindo, mesmo em posições tão diferentes, com ritmos e responsabilidades diversas, mas com o mesmo propósito, o encontro com o outro, a cada texto literário, a cada palavra. Como pesquisadora, fui me constituindo por sua imagem totalizada, pelo acabamento delas, pelas falas apreciativas, carinhosas e avaliativas.

Consideramos que a argumentação deva estar presente nas discussões a respeito dos processos educacionais, por ser uma estrutura potencializadora para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança. Por isso, pensar alfabetização infantil pelo viés da argumentação cultural e dialógica torna-se relevante, devido às mudanças e transformações semióticas do pensamento via linguagem. Assim, percebemos que os diálogos argumentativos produzidos pelas crianças decorrem das trocas entre elas a partir dos

disparadores argumentativos que nos permitiram ter acesso a suas visões e significações sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- Alessi, V. M. (2014). *Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Editora da UFPR.
- Américo, E. V. (2017). O conceito de fronteira na semiótica de Iuri Lotman. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(1), 5-20.
- Amorim, M. (2009). Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, 1(1), 8-22.
- Amorim, M. (2018). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chaves* (pp. 95-114). Contexto.
- Almeida, S. G., & Martins, M. A. C. (2020) Reflexões sobre autonomia, autoridade, liberdade e responsabilidade nos processos educativos nas perspectivas de Paulo Freire e Vygotski. In J. C. Vitar, S. G. Almeida, & P. M. L. Pederiva (Orgs.). *Leituras freirianas: Diálogos que permanecem* (pp. 101-116). Pedro & João.
- Amossy, R. (2018). *A argumentação no discurso*. Contexto.
- Araujo, L. C. (2016). Brincar com a linguagem: Educação infantil “rima” com alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação*, 11(4), 2325-2343. DOI: 10.21723/riace.v11n.esp4.9196
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51 (2), 164-187. American Psychological Association.
- Bakhtin, M. (2012). *Estética da criação verbal* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem* (16ª ed.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2017). *Gêneros do discurso*. Editora 34.
- Bakhtin, M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável* (3ª ed.). Pedro & João.

- Bakhtin, B., & Volochínov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Hucitec Editora.
- Banks-Leite, L. (1996). *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar* (Tese de doutorado). Universidade de Campinas, Campinas.
- Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In A. L. B. Smolka, & A. L. H, Nogueira (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 11-34). Mercado das Letras.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baucal, A. & Zittoun, T. (2013). Religion as Dialogical Resource: A socio-cultural approach. *Integrative Psychological and Behavioral*, 47, 207-219.
- Bernardes, E. S. (2013). O corpo da “verdadeira negra”: Um signo estético. In V. Miotello (Org.). *Um ser expressivo e falante: Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes* (pp. 41-53). Pedro & João.
- Belzen, J. A. (2009). Cultura, religião e *Self*-dialógico: Raízes e caráter de uma Psicologia Cultural secular da religião. *Rever – Revista de Estudos da Religião*, 30-52.
- Bhabha, H. K. (2018). *O local da cultura* (2ª ed.). Editora UFMG.
- Borges, F. T. (2008). *Olhares de mulheres: Um estudo a partir do filme Janelas da Alma*. Editora UFAL.
- Bova, A., & Arcidiacono, F. (2018). Types of conclusion for argumentative discussions between adults and children. *Progress in Education*, 53, 135-160. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3415412
- Bova, A. (2015). Promoting learning and development of students through argumentative interactions. A study of the teacher’s questions in the learning contexts of higher education. *Teaching Innovations*, 28(3), 130-144.

- Brait, B. (2005). *Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido*. Editora Unicamp.
- Brait, B. (2018). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. Contexto.
- Brait, B. (2018). *Bakhtin: Conceitos-chave*. Contexto.
- Bruner, J. (1975). From Communication to Language: Psychological Perspective. *Cognition* 3, p. 255-287.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2004). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. (2010). *Cultura da educação*. Edições 70.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: Direito, literatura, vida*. Letra e voz.
- Bubnova, T., Baronas, R. L., & Tonelli, F. (2011). Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, 6(1), 268-280.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 189-199. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300004
- Capristano, C. C., & Oliveira, E. C. (2014). Escrita infantil: A circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *Alfa*, 58(2), 347-370. <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5433>
- Casseres, F., Gonçalves, A. V., & Freire, I. M. (2019). “Tia, você não disse que ia trazer aquela coisa pra gente”? O desafio de abrir espaços para ouvir as crianças. In C. M. A. Goulart, I. H. M. Garcia, & M. C. Corais (Orgs.). *Alfabetização e discurso: Dilemas e caminhos metodológicos* (pp. 47-66). Mercado das Letras.
- Castorina, J. A., & Carretero, M. (2014). *Desenvolvimento cognitivo e educação: Os inícios do conhecimento*. Artmed.
- Cavalcante, T. C. F., & Leitão, S. (2012). A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 35-42.

- Cavaton, M. F. F. (2010). *A mediação da fala, e do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cavaton, M. F. F., & Barbato, S. (2014). A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 8(14), 30-53. doi: 10.11606/issn.1980-7686.v8i
- Chagas, L. M. M., & Domingues, C. (2015). A literatura infantil na alfabetização: A formação da criança leitora. *Perspectiva*, 33, 77-95. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/38037>
- Chartier, A. (2010). Letramentos na história da educação. In T. Dauster, T. & L. Ferreira (Eds.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura* (pp. 19-48). Lamparina.
- Chiara, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação na sala de aula. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18(3), 350-357.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Artmed.
- Cunico, S. D., Fagundes, A. L. C., Souza, N. A. P. & Strey, M. N. (2018). Toda mulher sonha em ser princesa? Problematização sobre Escolas de Princesas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2), 175-187.
- Cyranka, L. F., & Magalhães, T. G. (2012). O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas*, 16, 59-74. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/>
- Dahlet, V. (2005). A entonação no dialogismo bakhtiniano. In B. Brait (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 249-264). Editora Unicamp.

- Dangió, M. S. & Martins, L. M. (2015) A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 7(1), 210-220.
- De Castro, D. P. & Correa, M. (2014). La recursividad en la revisión textual. *Tesis Psicológica*, 9(2), 96-109.
- Del Ré, A., Paula, L & Mendonça, M. C. (2014). *A linguagem da criança: Um olhar bakhtiniano*. Contexto.
- Del Ré, A., Paula, L & Mendonça, M. C. (2014). *Explorando o discurso da criança*. Contexto.
- Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Pontes.
- Eeseberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes* 4, 149-170. doi: 10.1080/01638538109544512
- Faigenbaum, G. (2014). Desenvolvimento das habilidades argumentativas. In J. A. Castorina, & M. Carretero (Eds.). *Desenvolvimento cognitivo e educação* (pp. 273-294). Artmed.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Parábola.
- Faraco, C. A. (2013). A ideologia no/do círculo de Bakhtin. In L. Paula, & G. Stafuzza (Eds.), *Círculo de Bakhtin: Pensamento interacional* (pp. 167-182). Mercado das Letras.
- Faria, E. M. B. (2004). A linguagem infantil e a capacidade de argumentação oral. *Letra viva*, 5, 71-84.
- Fernandes, R. A., & Borges, F. T. (2012). O que podem as crianças? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, 260-270.
- Fiorin, J. L. (2017). *Argumentação*. Contexto.
- Fiorin, J. L. (2018). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Contexto.

- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: Três artigos que se completam* (51ª ed). Cortez.
- Freire, P. (2020). *Educação como prática de liberdade* (48ª ed). Paz &Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Gallafrio, J. (2012). *O curioso mundo das palavras*. Ciranda Cultural.
- Geraldi, V. (2003). *O texto na sala de aula*. Ática.
- Giovani, F. (2013). A argumentação na apropriação da escrita. *Revista Eletrônica de Educação*, 7, 290-309. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>
- Girardet, H.; & Fasulo, A. (2005). As crianças reescrevem a história: a construção retórica do ponto de vista. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Eds.). *Discutindo se aprende* (pp. 65-88). Artmed.
- Gomes, A. L. A. (2016). Alfabetização e produção de textos. *Revista Eventos Pedagógicos*, 7(2), 651-679. <http://www.sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>
- Gonçalves, A. V. (2013). Alfabetização: O olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. *Cedes*, 33(89), 125-140.
Doi: 10.1590/S0101-32622013000100008
- Gontijo, C. M. M. (2013). Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: Reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. *Cedes*, 33(89), 35-49.
doi: 10.1590/S0101-3262201300010003
- Gonzalez, A. G. G., & Mello, M. A. (2016). Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação*, 11(2), 2306-2324. doi: 10.21723/riaee.v.esp4.9196
- Guimarães, A. S. (2009). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Editora 34.

- Goulart, C. M. A.; Garcia, I. H. M., & Corais, M. C. (Orgs.). *Alfabetização e discurso: Dilemas e caminhos metodológicos*. Mercado das Letras.
- Hand, B. (2017). Exploring the role of writing in science: A25-year journey. *Literacy Learning: The Middle Years*, 25(3), 16-23.
- Holanda, L. M. C. R. (2020). *Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
<http://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>
- Kleiman, Â. (2010). *Os significados do letramento*. Mercado das Letras.
- Kleiman, Â. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, 9(2), 72-91.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>
- Koch, I. G. V. (2011). *Argumentação e linguagem*. Cortez.
- Kohle, E. C., Milher, S. & Clarindo, C. B. S. (2021) Gêneros discursivos e aprendizagem da escrita: Para além da alfabetização inicial. *Teoria e Prática da Educação* 24(1), 116-162.
- Kress, G., & Leevwen, V. (2006). *Reading imagens: The grammar of visual design*. Routledge.
- Krüger, L. F. (2018). *Infância urbana e novas tecnologias: Uma análise pela perspectiva da criança*. 141 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.
- Krüger-Fernandes, L., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2021). Análise Temática Dialógica Aplicada a uma Roda de Conversa com Crianças. *Revista Teias*, 22(64), 226-240.
- Leal, T. F., & A. G. Morais (2006). *A argumentação em textos escritos: A criança e a escola*. Autêntica.

- Leitão, S. & Banks-Leite, L. (2006). Argumentação na linguagem infantil: Algumas abordagens. In A. Del Ré (Org.). *Introdução à psicolinguística: A aquisição de linguagem*. Contexto.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 6, 332-360. doi:101159/000022695
- Leitão, S. (2007). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462. doi: 10.1590/S0102-79722007000300013
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagens: Um desafio persistente. *Uni-Pluriversidad*, 12(3) 23-37.
- Leitão, S., & Almeida, E. G. S. (2000). A produção de contra-argumento na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 351-361.
- Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2), 455-479.
- Leontiev, A. N. (2016). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-84). Ícone/EDUSP.
- Lestrade, A. & Docampo, V. (2010). *A grande fábrica de palavras*. Aletria.
- Lima, D. S & Concencio, M. (2020). Alfabetização como ato dialógico: Uma contrapalavra à representação. In A. Duarte, & M. Concencio (Org.). *Palavras bakhtinianas para mudar o mundo*. Pedro & João.
- Linell, P. (2000). *What is Dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Linköping University.
- Lopes-Damasio, L. R. (2016). Towards a linguistic-discursive approach for clause juxtaposition in Brazilian Portuguese: Orality and writing in literacy practices. *Alfa*, 60(2), 287-317. doi: 10.1590/1981-5794-1608-3

- Lotman, I. (2001). *Semiosfera*. Iskússtvo-SPB.
- Luria, A. R. (2015). *A construção da mente*. Ícone.
- Luria, A. R. (2016). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58). Ícone/EDUSP.
- Machado, I. (2013). Concepção sistêmica do mundo: Vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso*, 8(2),136-156.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais*. Vozes.
- Marsiglia, A. C. & Salviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em estudo*, 22(1), 1-22.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Martins, L. M., Carvalho, B., & Dangiό, M. C. (2018). O processo de alfabetização: Da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2) 337-346.
- Miotello, V. (2018). *Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia*. Pedro & João.
- Monher, D., Liberati, A., & Altmand, D. G. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação Prisma. *Epidemiologia Serviço Saúde*, 24(2), 335-342. doi: 10.5123/S1679-497420150002000017
- Mortiner, E. F., & Smolka, A. L. (2001). *Linguagem, cultura e cognição: Reflexões para o ensino e a sala de aula*. Autêntica.

- Moreira, A. U., & Pulino, L. H. C. (2021). Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Revista Educação e Pesquisa*, 47, 1-19.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A reinvenção da roda – roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em educação*, 23(1) 98-106.
- Naves, R. M. (2019). *Experiência estética e posicionamento ético: A arte com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Neto, R., F., Xavier, R. F. C., & Santos, A. P. M. (2013). Caracterização da leitura e escrita. *Cefac*, 15(6), 1643-1653. doi:10.1590/S1516-18462013005000013
- Oliveira, M. K., & Valsiner, J. (1998). *Literacy in Human Development*. Ablex.
- Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Eds.). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 123-144). Artmed.
- Pacheco, H. F. A., & Lordelo, L. R. (2021). Concepções infantis sobre a criação verbal na atividade de contação de histórias. In XVII Encontro de estudos multidisciplinares em cultura. *Anais da XVII Enecult*. Salvador: Enecult.
- Paula, L., & Stafuzza, G. (2013). *Círculo de Bakhtin: Pensamento interacional*. Mercado das Letras.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: A nova retórica*. Martins Fontes.
- Peres, S. G., Naves, R. M., & Borges, F. T. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 151-161.

- Pichio, S., & Pontecorvo, C. (1997). Strategie discorsive infantili nelle disputa in famiglia. *Rassegna Di Psicologia, 1*, 83-106.
- Pinheiro, R., & Leitão, S. (2007). Consciência da “Estrutura argumentativa” e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(4), 423-431.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. Cortez.
- Pistori, M. H. C., & Banks-Leite, L. (2010) Argumentação e construção de conhecimento: Uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana, 1*(4), 129-144.
- Plantin, C. (2008). Argumentação biface. In G. Lara, & I. L. Machado (Eds.). *Análises do discurso hoje, 2*, 13-26. Nova Fronteira.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador de aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Eds.). *Discutindo se aprende* (pp. 65-88). Artmed.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende*. Artmed.
- Ponzio, A. (2012). *A revolução bakhtiniana*. Contexto.
- Rego, T. C. (Org.). (2011). *Cultura, aprendizagem e desenvolvimento*. Vozes.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?*. Letramento.
- Ribeiro, L. D. M., Krüger-Fernandes, L., & Borges, F. T. (2020). Diálogos argumentativos de crianças em processo de alfabetização: Uma análise dialógica. *Revista Educação e Linguagens, 9*(18) 464-488.
- Ribeiro, L. D., & Borges, F. T. (2020). A argumentação no processo de alfabetização de crianças: Uma revisão da literatura. *Revista Valore, 5*, e-5028. doi: 10.22408/rev502020478e-5028.
- Ribeiro, L. D., Krüger F. L., & Borges, F. T. (2020). Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: Uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre

- processos argumentativos. In S. Oliveira e Sá, F. Freitas, P. Castroa, S. Mercedes González, A. P. Costa (Orgs.). *Investigação qualitativa em educação: Avanços e desafios* (pp. 83-95). Ludomedia. doi: org/10.36367/ntqr.2.2020.83-95 84.
- Ribeiro, R. M. (2009). *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. Cortez.
- Rocha, R. (2011). *Marcelo, marmelo e martelo* (2ª ed.). Salamandra.
- Rocha, R. (2013). *O menino que aprendeu a ver* (8ª ed.). Salamandra.
- Rocha, R. (2013). *Palavras, muitas palavras*. Salamandra.
- Rocha, S. C., & Bissoli, M. F. (2016). Desafios da formação de professores alfabetizadores: Em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. *Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação*, 11(4), 2306-2324. doi: 10.21723/riaee.v11n.esp4.9196
- Rojo, R. H. R. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola.
- Rojo, R., & Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Parábola.
- Rosa, A. (2007). La mutua constitución de experiencia y significado. Dos miradas históricas a la explicación psicológica del conocimiento. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 87-121. <https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/2007-vol-28-núm-1/>
- Rychebusch, C. G. (2011). *A “Roda de conversa” na Educação infantil: Uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santa-Clara, A. O., & Leitão, S. (2011). Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2) 394-402.
- Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2016). Desenvolvimento Humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira,

- G. S. M. Mielo, & R. Beraldo (Orgs.). *Desenvolvimento Humano: Cultura e educação* (pp. 13-32). Alínea.
- Santana, M. de S. (2016). Traduzindo Pensamento e Letramento Estatístico em Atividades para Sala de Aula: Construção de um produto educacional. *Bolema*, 30(56), 1165-1187. doi:10.1590/1980-4415v30n56a17
- Santos, B. A. S. & Giroto, C. G. G. S. (2020) Contribuições da leitura e da literatura infantil para os processos do pensamento, da linguagem e da língua escrita na criança: Uma análise na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Revista Educação e Linguagens*, 9(17), 629-646.
- Schwarcz, L. M. (2012). Do preto, do branco e do amarelo: Sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*, 64(1), 48-55.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. Cengage Learning.
- Shaw, J., Lyon, E., Stoddart, T., Mosqueda, E., & Menon, P. (2014). Improving science and literacy learning for English language learners: Evidence from a pre-service teacher preparation intervention. *Teacher Education*, 25, 621-643.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51), 245-267.
- Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (Orgs.). (2011). *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Mercado das Letras.
- Smolka, A. L. B. (2012). *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. Cortez.
- Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (2010). *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos*. Mercado das Letras.

- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Soares, M. (2013). *Alfabetização e Letramento*. Contexto.
- Sobral, J. & Beraldo, B. (2015). Princesa congelada? Uma leitura feminista de Frozen – uma aventura congelante. *Vozes e Diálogos*, 14(2) 139-150.
- Sousa, M., Caixeta, J.E. & Santos, P.F. (2016). A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas. *Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*. Porto, Portugal.
- Tang, K. S. (2016). How is disciplinary literacy addressed in the science classroom? A Singaporean case study. *Australian Journal of language and literacy*, 39(3), 220-232.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e Alfabetização*. Cortez.
- Tuleski, S. C., Chaves, M., & Barroco, S. M. (2012). Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: Uma abordagem histórico-cultural. *Revista de Psicologia*, 24(1), 27-44.
- Valsiner, J. (2006). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage Publications.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). The myth, and beyond: Ontology of psyche and epistemology of psychology. In A. Rosa & J. Valsiner (Orgs.). *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (p. 23-39). Cambridge University Press.
- Vasconcelos, A. N., & Leitão, S. (2016). Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *Alfa*, 60(1), 119-146.
- Veloso, G. M., & Santos, F. A. (2016). Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 4(1), 69-88.

- Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *Sci and Math Education, 14*, 659-680.
- Vieira, A. J., & Del Ré, A. (2019). Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. *Estudos linguísticos, 48*(2), 1133-1149.
- Vilar, J. C., Almeida, S. G., & Pederiva, P. M. L. (2019). *Leituras freirianas: Diálogos que permanecem*. Pedro e João.
- Vigotski, L. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2009). *Construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone; EDUSP.
- Vitorino, L. G. (2017). Argumentação: Da teoria a objeto de ensino-aprendizagem. *Revista Missioneira, 19*(2), 69-79.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora 34.
- Volóchinov, V. (2019). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Editora 34.
- Vygotski, L. (2014). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas*. Tomo II. Machado Libros.
- Warschauer, C. (2002). *A roda e o registro: Uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. Paz e Terra.
- Wertsch, J. W. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. W. (2013). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós.
- Wilhite, Z. B. (2017). A rights-based approach to science literacy using local languages: Contextualizing inquiry-based learning in Africa. *Education Magazine, 63*, 381-401. doi: 10.1007/s11159-017-9644-3
- Xavier-Filha, C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. *Revista Estudos Feministas, 19*(2), 591-603.

Zittoun, T. (2004). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology, 10*(2), 131-161.

doi: 10.1177/1354067X04040926

Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *Eur J Psychol Educ., 32*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310>

Zucchermaglio. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Eds.). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 263-279). Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário socioeconômico para os responsáveis

Você foi convidado a participar da pesquisa “A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS”, assim como seu(sua) filho(a). Gostaríamos de saber um pouco mais sobre a realidade de sua família e para isso pedimos que responda a este questionário. Lembramos que não há respostas certas ou erradas. Muito obrigada por sua participação.

Dados sobre a criança

- 1- Nome: _____
- 2- Gênero: () Feminino () Masculino
- 3- Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____
- 4- A criança tem irmãos?
 - () Não
 - () Sim – Quantos: ___irmãs ___irmãos
- 5- Posição familiar:
 - () Filho(a) mais novo(a) () Filho(a) mais velho(a) () Filho(a) do meio(a)
 - () Outro: _____
- 6- Com quem a criança mora? (pais, irmãos, avós, etc.)
- 7- Ano escolar: _____

Dados sobre o Responsável

- 1- Grau de parentesco com a criança: () Pai () Mãe () Avô
 - () Avó () Outro _____
- 2- Idade: _____
- 3- Escolaridade: _____
- 4- Profissão: _____
- 5- Faixa salarial da família:
 - () Até 1 salário-mínimo
 - () De 2 salários-mínimos
 - () De 3 a 5 salários-mínimos
 - () De 5 a 10 salários-mínimos
 - () Mais de 10 salários-mínimos



ANEXO 2

Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP/IH – Comitê de Ética em Pesquisa

SITUAÇÃO DA PESQUISA

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado <input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética <input checked="" type="checkbox"/> Em Edição <input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP <input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP <input checked="" type="checkbox"/> Retirado <input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
--	---	--

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	94744418.0.0000.5540	2	LADY DAIANE MARTINS RIBEIRO	5540 - UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	PO	Aprovado	 

ANEXO 3

Autorização da instituição – Escola - para a realização da pesquisa

De: Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges
Instituto de Psicologia - PGPDS
UnB – Universidade de Brasília

Brasília, 28 de junho de 2018.

Prezada diretora XXXXXX, da Escola Municipal XXXX,

Gostaríamos de contar com sua autorização para que possamos realizar, nesta instituição, a pesquisa “**A argumentação no processo de alfabetização de crianças**”. Temos como objetivo geral de pesquisa: analisar o processo argumentativo de crianças do 1º ano do ensino fundamental no que se refere à construção, transformação e ao desenvolvimento dos argumentos durante a alfabetização.

A responsável pelo desenvolvimento da pesquisa é a discente Lady Daiane Martins Ribeiro, aluna do curso de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. A pesquisadora estará sob minha orientação acadêmica.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos o instrumento de produção de dados: roda de conversa com as crianças. Todos os dados, bem como as identidades dos participantes, serão tratados de forma sigilosa e servirão tão somente para fins acadêmicos

Esta pesquisa não acarretará para a instituição escolar ou para a sua pessoa – na qualidade de gestor da unidade – qualquer prejuízo ou ganho financeiro por parte das pesquisadoras ou da UnB. A pesquisa será analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade de Brasília (CEP/UnB) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UnB.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia. Dessa forma, aguardamos a sua manifestação.

Eu concordo com a realização da pesquisa e a divulgação do nome da instituição em eventos e periódicos acadêmicos.

Diretora Pedagógica

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa sobre a *argumentação no processo de alfabetização de crianças*, de responsabilidade da pesquisadora **Lady Daiane Martins Ribeiro**. A pesquisa tem o objetivo de analisar o processo argumentativo de crianças do 1º ano do ensino fundamental no que se refere à construção, transformação e ao desenvolvimento dos argumentos durante a alfabetização. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando seu(ua) filho(a) _____ a participar da seguinte etapa desta pesquisa: rodas de conversa em sala de aula. A participação dele(a) na pesquisa não implica em riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que os nomes das crianças não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança, tais como a filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, Lady Daiane Martins Ribeiro, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone (064) 311-2070 e 98122-9490 ou pelo e-mail ladyfsp@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que sua imagem e o som da voz serão utilizados e analisados estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília- CEP/IH.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura da pesquisadora

XXXXX, ____ de _____ de _____

ANEXO 5**Termo de autorização do responsável para utilização de imagem e som de voz de crianças para fins de pesquisa**

Eu, _____, na qualidade de responsável, autorizo a utilização da imagem e som de voz de _____, participante da pesquisa intitulada *A argumentação no processo de alfabetização de crianças* sob responsabilidade de Lady Daiane Martins Ribeiro, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

Estou ciente que a imagem e som de voz do(a) participante podem ser utilizados e analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas relativas ao tema da pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a) participante da pesquisa por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do participante pelo qual está sob minha responsabilidade.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável por_____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

XXXXXX, ___ de _____ de _____

ANEXO 6

Termo de assentimento para as crianças – Para ser realizado oralmente com as crianças

(a ser gravado/filmado antes dos procedimentos de produção de dados)

Olá, [nome da criança]! Meu nome é Lady Daiane Martins Ribeiro e sou aluna da Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da pesquisa que estou realizando. Nesta pesquisa, eu vou observar como você e seus colegas constroem seus argumentos. O que pretendo com esta pesquisa é entender como o processo de alfabetização modifica e constrói a capacidade de argumentar. Explicarei tudo o que precisarem antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo). Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui nos dias em que passar observando você realizando as atividades em sala de aula. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltarei a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos e professor (a) e, também, deixarei uma cópia de meu trabalho na sua escola. Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Então, me diga: Sim () ou Não ().

Se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa?
